LETRAS UFFS
CERRO LARGO
10 ANOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
DEMÉTRIO ALVES PAZ
JEIZE DE FÁTIMA BATISTA
(Organizadores)
UFFS
EDITORA

# LETRAS UFFS CERRO LARGO 10 ANOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

*Demétrio Alves Paz*
*Jeize de Fátima Batista*
*(Organizadores)*

# APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) completou, em setembro de 2019, dez anos de fundação. Desde então, ela presta serviços púbicos de qualidade à comunidade, desenvolvendo atividades significativas e de grande relevância em Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura nos níveis de Graduação e Pós-Graduação. São imensuráveis as contribuições que a instituição vem apresentando em seu percurso histórico. Com a conquista da UFFS, mais de 90% dos estudantes, oriundos de escolas públicas, agora podem realizar seus sonhos, transformando suas vidas por meio da educação. São centenas de profissionais envolvidos, entre eles, técnico-administrativos e docentes, de diferentes estados brasileiros, que unem forças para garantir um trabalho de qualidade e excelência.

Organizar uma obra que conte uma história de dez anos é algo desafiador. O Curso de Letras do *Campus* Cerro Largo-RS, da Universidade Federal da Fronteira Sul, possui uma importante tarefa: prover a formação de professores numa região até então desprovida de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ao longo dessa década, o curso promoveu cursos de extensão, formação continuada de professores, possui os programas PIBID e Residência Pedagógica, ofertou uma turma de especialização, realizou oito semanas acadêmicas, tem projetos de pesquisa em andamento, além da formação de novos docentes em língua portuguesa e língua espanhola para a atuação, em grande parte, nas redes públicas de ensino da região de abrangência da UFFS.

Como forma de comemoração desses dez anos de trajetória, esta obra busca apresentar alguns estudos, experiências e ações práticas desenvolvidas por colegas e discentes do Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura, bem como parceiros profissionais de outras instituições que buscam, da mesma forma, pensar na educação como um meio de construção e transformação social. A obra propõe-se, ao longo de 15 capítulos, a tecer importantes reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, literatura e formação de professores. Cabe ressaltar, ainda, que há textos de docentes efetivos, substitutos e convidados que por aqui estiveram e contribuíram de alguma forma com a divulgação do conhecimento na UFFS.

No que diz respeito ao Ensino, a autora Cleuza Pelá discorre sobre os “(Per) cursos da Docência Inicial. Práticas em Movimento”, de forma a realizar um relato dos percursos de ensino constituídos de aulas na graduação, práticas de docência inicial, cursos de extensão e especialização, coordenação do Curso de Letras, colaboração ao Subprojeto PIBIB – Letras entre outros papéis e funções desenvolvidas por ela nos seus anos de UFFS.

Dissertando sobre “A formação de professor na contemporaneidade: compreendendo a reificação no processo”, a autora Caroline Mitidieri Selvero destaca a atividade interativa entre docentes e discentes como parte fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, a autora faz reflexões a respeito do papel do professor na atualidade, destacando a arte de ensinar, como sendo uma prática em que o professor, como mediador, deva criar possibilidades para que o estudante compreenda, a partir de estímulos motivacionais.

Na trajetória de formação de professores, o Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura/ UFFS busca parcerias para (re) pensar os processos e metodologias de aprendizagens, no que diz respeito ao uso de uma língua pelos sujeitos que dela se apropriam. Nesse contexto, o autor Morais Alejandro apresenta “Aproximaciones y relaciones glotopolíticas: subversión y normalización en el aula de lengua”, propondo uma reflexão sobre o agir docente, no que tange a questões práticas, principalmente com relação às condições políticas de linguagem, enquanto instrumentos de ação e poder.

Pensando no professor de Língua Portuguesa, as autoras Claridiane de Camargo Stefanello, Ana Cecilia Teixeira Gonçalves e Rosiane Moreira da Silva Swiderski ponderam sobre o “Trabalho docente e ensino de gêneros textuais: a interferência dos parâmetros curriculares nacionais na atividade do professor de língua portuguesa”. Este artigo tem por objetivo identificar a representação de um professor de Língua Portuguesa acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental, e analisar a interferência desse documento no que diz respeito ao ensino de gêneros textuais. Para isso, as autoras fazem uso do quadro teórico-metodológico e analítico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pautado nos escritos de Bronckart (1999), Machado (2009) e Machado e Bronckart (2004; 2009). Quanto à metodologia, foi analisado o contexto de trabalho de um professor de LP, com o *corpus* constituído por uma entrevista, seguida de transcrição.

Em relação à Pesquisa, o autor Luiz Carlos Felipe em “Fala, favela: memória e trauma em Becos da Memória (2006), de Conceição Evaristo” explora como a obra da escritora mineira apresenta a vida na favela de afro-brasileiros, assim como trata das memórias e dos traumas vividos por meio da análise de dois personagens da obra: Negro-Alírio e Maria-Nova. Eles re-

presentam diferentes facetas e épocas dessas memórias vividas e traumáticas: o velho e a jovem, o passado e o presente, o masculino e o feminino, o alfabetizado e a escritora.

Em “A ética na/da violência latino-americana: entre ‘Plata Quemada’ e ‘Feliz Ano Novo’“, o autor Alan Ricardo Costa analisa o romance de Ricardo Piglia e o conto de Rubem Fonseca com base nas ideias de Marilena Chauí. A violência é uma presença constante na literatura da América Latina, visto o histórico recente de ditaduras no continente americano. A literatura, dessa forma, serve como um espelho que mostra, algumas vezes, aquilo que não gostaríamos de ver. Os dois textos apresentam personagens à margem da sociedade e com uma ética própria, que desconfiam do Estado e da polícia, assim como eles também percebem o seu lugar na sociedade.

O texto “Práticas de iniciação científica: contribuições para a formação do estudante de Letras” relata a experiência de três alunos de iniciação científica. Três diferentes visões são apresentadas pelos discentes envolvidos no projeto sob orientação de Pablo Lemos Berned, tendo em vista que participaram em momentos diversos e com variados objetos de pesquisa. O primeiro estudou a obra de Santiago Nazarian; o segundo estudou a obra de João do Rio e presentemente realiza seu mestrado também na escrita do autor e o terceiro, a obra de Hilda Hist. Dessa forma, os relatos apresentam algumas das possibilidades que o Curso de Letras oferece, aproximando a prática da pesquisa à formação de professores e proporcionando a preparação de futuros pesquisadores na área.

No processo de constituição docente, a Literatura encontra-se como base fundamental para a aprendizagem, contribuindo para o desempenho e formação, tanto intelectual quanto profissional, dos acadêmicos do Ensino Superior. Assim sendo, o autor Demétrio Alves Paz em “O garimpo do texto: o protonarrador em *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan” propõe analisar três edições do conto “*Uma vela para Dario”*, de Dalton Trevisan. Em sua análise, o autor busca observar a postura do protonarrador ao ordenar a narração do texto, por meio da seleção de palavras do manuscrito.

A autora Sandra Vidal Nogueira expõe, em “Itinerários da língua de imigração Hunsrückisch e suas contribuições ao plurilinguismo na região sul do Brasil”, um histórico do idioma e dos estudos sobre ele no Brasil, com foco na região sul, onde está localizada a UFFS. Além disso, destaca o papel que a UFFS tem nos estudos atuais sobre a língua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, em Chapecó-SC.

Partindo de uma proposição de Ernildo Stein, o autor Livio Osvaldo Arenhart analisa em “A Fenomenologia Hermenêutica como analítica da linguagem: o caso da análise lógico-semântica do pronome ‘eu’ nos escritos fenomenológicos de Martin Heidegger” o uso do pronome “eu” na obra do

filósofo alemão. Dessa maneira, o autor defende que refletir sobre a existência é refletir sobre a linguagem e o uso que se faz dela.

*O autor Santo Gabriel Vaccaro em* "Desde el margen: Borges y Moffatt" percebe tanto na obra do escritor quanto na do psicoterapeuta argentinos a concepção de margem e marginal como inerentes ao processo de (re) conhecimento da cultura de um povo. Com base na análise de personagens que transitam por espaços marginais, o professor da UFFS percebe uma "argentinidade" na escrita de Borges e nas ideias de Moffatt. Ela é um amálgama de todas as culturas que constituíram a Argentina: indígenas, gaúchos, migrantes e imigrantes. A síntese máxima dessa argentinidade seria o tango, que reúne não só as diferentes experiências culturais como também as diversas margens da cidade e do subúrbio.

Sabe-se que o processo de ensino e de aprendizagem dá-se na interação. Completando a aprendizagem, as relações entre sujeitos na linguagem estão, de tais modos, entrelaçadas, que o aparecimento de um discurso provoca a produção de outro. Assim, nessa jornada de formação inicial e continuada de todo e qualquer profissional, a pesquisa acadêmica torna-se elemento fundamental. Dessa forma, os autores Angelise Fagundes e Marcus V. L. Fontana em "Eu pesquiso, tu pesquisas e nós nos ajudamos: possibilidades metodológicas para a pesquisa em Letras" buscam compartilhar sugestões metodológicas, a partir de suas experiências como pesquisadores e orientadores, de forma a contribuir na escolha dos caminhos a serem utilizados no campo das pesquisas acadêmicas.

Tratando de ações de Extensão temos, em "Sin Fronteras" – Culturas en la radio. Una experiencia peculiar", o relato de Neiva Graziadei em sua experiência com um programa de rádio em um projeto de extensão. Com o intuito de promover a multiculturalidade, o programa ocorria aos domingos às 12h na Rádio Caibaté AM 1444, com transmissão também on-line, divulgando músicas tanto em língua espanhola quanto em língua portuguesa, assim como entrevistas e informações sobre o campus Cerro Largo da UFFS.

Os resultados de uma ação de Pesquisa e de Extensão que propiciou o desenvolvimento da leitura e da escrita em um contexto escolar específico (duas turmas de reforço de uma escola da rede pública do interior do Rio Grande do Sul) são apresentados em "Leitura, escrita e aprendizagem: a abordagem sociointeracionista como base para trabalhar dificuldades de linguagem", pelas autoras Ana Cecília Teixeira Gonçalves, Cleusa Inês Ziesmann e Jeize de Fátima Batista. Partindo do Interacionismo Social de Vygotsky e da concepção sociointeracionista de linguagem, constatou-se que o uso de gêneros de textos diversos, com base nas ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly, representa, ao professor de língua materna (Ensino

Fundamental I e II), uma alternativa metodológica eficiente, principalmente no desenvolvimento de habilidades linguísticas de ler e de escrever.

As autoras Leila Bom Camillo e Neusete Machado Rigo, em "O Curso de Letras e a formação continuada de professores no programa de extensão macromissioneiro", apresentam o trabalho desenvolvido com os professores de Educação Básica dos municípios que pertencem às Associações Municipais da região, definidas pelo Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE/RS). O programa de extensão tem como objetivo desenvolver um processo de formação continuada que se efetiva mediante a ação coletiva dos professores em cada escola, ou município, em um movimento reflexivo entre teoria e prática a partir de dentro da própria instituição escolar. Nesta escrita as autoras apresentam uma reflexão sobre o trabalho formativo desenvolvido no GT Linguagens, no ano de 2019. O foco das discussões esteve voltado para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para o Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

Diante disso, o livro apresentado, com a contribuição de vários profissionais, é repleto de pluralidade e, ao mesmo tempo, eufônico, pois retrata parte da história do Curso de Letras, nesses 10 anos de trajetória na UFFS. A obra apresenta múltiplas análises/estudos/pesquisas a partir de experiências nas diferentes áreas do conhecimento, evidenciando um pouco do trabalho desenvolvido no âmbito universitário, no que se refere ao ensino de línguas, literatura e formação de professores.

*Demétrio Alves Paz e Jeize de Fátima Batista*
*Organizadores*

# SUMÁRIO

# PARTE I
# ENSINO

# (PER)CURSOS DA DOCÊNCIA INICIAL PRÁTICAS EM MOVIMENTO[1]

*Cleuza Pelá*[2]

"Percurso
1. espaço percorrido;
2. deslocamento num espaço; movimento;
3. caminho determinado."
(HOUAISS, 2020. Adapt.)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Participar de uma obra em comemoração aos dez anos do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras (Português e Espanhol), da UFFS – Campus Cerro Largo é uma ação que nos leva a relembrar percursos de ensino constituídos de aulas na graduação, práticas de docência inicial, cursos de extensão e especialização, coordenação do Curso de Letras e colaboração ao Subprojeto PIBIB – Letras, entre outros papéis, outras funções.

E, nesse trajeto marcado por experiências e aprendizados, as parcerias com os colegas professores do Curso de Letras, os graduandos, a comunidade do entorno e os servidores da Universidade permitiram construir um caminho "trilegal", como diriam meus colegas da região.

Sendo assim, neste capítulo, pretendo relembrar algumas das práticas de ensino desenvolvidas em espaços formativos vinculados à docência inicial, como as do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), as do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e as do Curso de Extensão "Linguagens em Movimento", com a finalidade de refletir histórias de protagonismos e, certamente, de sucesso profissional do(a)s graduando(a)s, naquele momento, ainda docentes em formação.

---

1 Relato de práticas docentes (eixo do ensino) no Curso de Letras (Português e Espanhol), na UFFS – Campus Cerro Largo-RS.

2 Doutora em Língua Portuguesa (PUC-SP). Foi professora e Coordenadora do Curso de Letras (Português e Espanhol), na UFFS – Campus Cerro Largo- RS e colaboradora do subprojeto PIBID – Letras na mesma Instituição. Atualmente é assessora na área de Língua Portuguesa e Linguística na rede privada, discutindo formação continuada de professores.

## PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Como o Curso de Letras está voltado para as licenciaturas (no caso em Português e Espanhol), o exercício efetivo da docência inicial é uma ação já prevista, dada pelo currículo. E um desses exercícios atrelava-se ao **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência** (PIBID)[3].

O subprojeto PIBID – Letras gerou um espaço no qual a universidade e a escola puderam conversar, permitindo a iniciação do futuro profissional docente. Em decorrência desse Programa de Formação (mas não só), o(a)s graduando(a)s, intitulado(a)s pibidiano(a)s puderam refletir sobre modos de dizer, de fazer e de ser para então poderem re*dizer* a prática da docência inicial, re*fazê*-la e *experimentá*-la como protagonistas em seus percursos formativos.

Para qualificar essa experiência do PIBID – Letras, afora as Rodas de Conversa, havia a produção de alguns documentos, dentre os quais se destacava o Diário de Bordo (DB), que consistia em registros de relatos de aulas planejadas/ministradas nas escolas sob a orientação da professora titular da turma e da coordenadora/colaboradora do PIBID – Letras.

Esses relatos eram compostos de uma parte descritiva e de outra reflexiva e podiam ser traduzidas como uma escrita do "si". Essa escrita do "si" permitia (tanto de modo independente quanto em parcerias, ou no coletivo) discutir a prática docente e verificar pontos altos e baixos que poderiam exigir ajustes de procedimentos didáticos, de atitudes pessoais e profissionais ou das teorias linguístico-textuais.

Lembro-me de uma Oficina de Vivência desenvolvida no II Seminário Institucional do PIBID – UFFS (A Formação de Professores na e para a Educação Básica), em 2016, em que o(a)s pibidiano(a)s tinham por objetivo promover o (re)conhecimento da escrita do DB e, consequentemente, sua organização textual, de cunho narrativo-descritivo e argumentativo, bem como o emprego de recursos linguístico-textuais próprios dessa escrita. Era uma situação em que o(a)s pibidiano(a)s consideravam a organização do gênero textual e, quase ao mesmo tempo, discutiam com os colegas de outros cursos e convidados sua função diante do processo de formação de docência inicial. E, assim, por meio de roda de conversa, ele(a)s revisitaram conceitos e usos de DB no PIBID – Letras. Dialogaram sobre sua organização textual e o emprego dos recursos linguístico-textuais dos

3 O subprojeto PIBID – Letras foi desenvolvido em colaboração com os professores Demétrio Alves Paz e Pablo Lemos Berned.

registros para – por fim – sistematizar descobertas e produzir textos curtos, considerando os pontos centrais da discussão. Posteriormente, essa experiência da escrita do "si" foi exposta no IX simpósio Nacional de Educação, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* Frederico Westphalen, em 2016, por meio de pôsteres.

Desse modo, acabamos por levar as reflexões acerca das práticas docentes para além dos muros de nossa sala de apoio onde nos reuníamos na Universidade. E, assim, o DB possibilitou (re)conhecer um repertório de experiências docentes que poderia se tornar a base para o futuro profissional desde que seus sentidos pudessem ser reconstruídos e reavaliados para a implementação de novas atitudes docentes, novas ações didáticas, conforme Sartori (2013). De modo geral, foi uma ferramenta eficaz que alimentou a formação do(a)s futuro(a)s professore(a)s, tornando-o(a)s mais reflexivo(a)s, ativo(a)s e conscientes de sua prática.

Outra ação interessante no PIBID – Letras que gerou vivências diferenciadas foi a da implementação de hemerotecas simplificadas, em algumas das escolas atendidas pelo Programa.

A ideia de trabalhar com a organização de uma hemeroteca surgiu da observação do(a)s pibidiano(a)s da necessidade de ampliar o repertório de temas e textos da esfera jornalística dos alunos atendidos por ele(a)s nas escolas. E, assim, buscamos o procedimento, selecionamos e analisamos periódicos impressos e digitais (jornais e revistas) para, por fim, delimitar temas e gêneros textuais a serem discutidos com as turmas de estudantes, de maneira a compor o "Projeto Hemeroteca no Mural da Escola"[4].

Durante o desenvolvimento do projeto, pudemos visitar virtualmente algumas hemerotecas como a Municipal de Lisboa, a da Biblioteca Nacional, a do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além de examinar uma cópia digital do jornal "O Alfinete", publicado em setembro de 1918, com suas notícias peculiares e um vocabulário próprio aos fatos histórico-sociais do período. A partir desse contato com O Alfinete, tivemos a possibilidade de conhecer um pouco do cotidiano de uma época não tão longínqua da nossa.

Depois, nas escolas, o(a)s pibidiano(a)s trabalharam com os periódicos impressos e os eletrônicos para a produção de um mural físico com os recortes temáticos de textos jornalísticos. À época, não foi possível fazer o acervo digital e sim apenas um impresso, em função das poucas ferramentas eletrônicas alocadas nas escolas. Atualmente, com os investimentos por parte dos órgãos públicos para a implementação de recursos tecnológicos e digitais na rede pública de ensino, talvez seja possível revisitar essa prática.

---

4 O resumo do projeto pode ser visto em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SEPE-UFFS/article/view/3369.

Em função dessa expectativa, quem sabe imaginar o(a)s pibidiano(a)s já formado(a)s organizando com seus alunos uma hemeroteca digital temática, valendo-se de QRCODEs[5] que permitam acessar acervos temáticos, ou a página de um periódico na íntegra, bem como seus cadernos, de maneira a recuperar contextos de produção, de circulação e recepção que poderão qualificar ainda mais a (re)construção dos sentidos de textos lidos ou a serem lidos? Por que não?!

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA (ESLP)

O ESLP é uma exigência saudável dos cursos de licenciaturas que permite pôr em prática as teorias linguísticas, literárias, didáticas e filosóficas. Por meio das vivências decorrentes dos estágios supervisionados, o(a)s graduando(a)s podiam (e ainda podem) pensar suas ações no eixo ensino, de modo bastante cuidado, como ilustra Politoski (2016, p. 6-7):

> Planejar aulas não é tarefa fácil. É preciso levar em consideração muitos fatores, como por exemplo, nível escolar, faixa etária dos alunos etc. (...) Nosso planejamento consistiu em desenvolver sequências didáticas a partir de roteiro de filme e de peça teatral. No início foi difícil porque como nunca trabalhamos com esse gênero, foi novidade. Pesquisamos e lemos muito. Aos poucos escolhemos o roteiro de filme "O auto da compadecida", um roteiro de peça teatral "Amor por anexins", de Artur Azevedo e um conto, "O estripador de laranjeiras", de Carlos Eduardo Novaes. (...) A partir desse momento, desenvolvemos o plano de ensino com atividades de leitura, interpretação e produção para os alunos. Dando continuidade, elaboramos as sequências didáticas para 20horas/aula. A elaboração das sequências foi mais fácil porque já tínhamos o plano de ensino, mas mesmo assim exigiu dedicação.

Embora os(as) graduandos(as)-estagiários(as) partissem de textos para pensar suas ações na escola, salientávamos que era relevante considerar primeiramente **as expectativas de aprendizagem** a serem al-

---

5 *QR Code* é um código de barras bidimensional que, por meio de aparelhos eletrônicos, permite o acesso a textos, imagens e documentos diversos, em momento oportuno. Alguns aparelhos eletrônicos trazem essa ferramenta para uso a partir da câmera fotográfica. Em outros, é preciso baixar o aplicativo para a leitura do código.

cançadas com determinadas atividades; que era importante pensar **o que** queriam ensinar para os alunos, ou seja, **quais competências/habilidades** desenvolveriam e **como** o fariam.

Eles(as) eram orientados(as) a examinar documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) para observar a distribuição das expectativas de aprendizagem, os conteúdos e, consequentemente, prever escolhas temáticas. E, naquele momento, também consultar a penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além do Projeto Político Pedagógico e Curricular da escola na qual o estágio supervisionado ocorreria.

De modo geral, os(as) estudantes podiam compartilhar as experiências nos espaços de formação, em conversas em duplas/trios com o professor-orientador do estágio supervisionado de Língua Portuguesa, ou em coletivas, bem como refletir acerca delas, ressignificando-as, quando necessário.

Alguns desses aspectos podem ser identificados nos excertos colhidos nos relatórios de Muders (2016, p. 8) e de Machado (2016, p. 7), respectivamente:

> Uma das experiências que salientamos desse último estágio foi quanto aos trabalhos em dupla [...] O trabalho em conjunto facilitou muitos aspectos, como por exemplo, a troca de ideias durante o planejamento das ações, a divisão na carga de trabalhos [...] e a própria dinâmica na sala de aula (MUDERS, 2016, p. 8).
>
> [...] posso dizer que finalizo essa etapa do meu Curso de Letras, com mais essa bagagem de prática em sala de aula tão importante que agrega saberes e práticas não somente meus, mas também de meus colegas e professora, pois nas aulas de estágio foram socializadas essas vivências para nos dar suporte para enfrentarmos situações parecidas, ou refletirmos sobre possíveis atitudes que poderiam ser tomadas [...] em situações de ensino e aprendizagem em sala de aula (MACHADO, 2016, p. 7).

Outro destaque dos estágios supervisionados de Língua Portuguesa que teve bons resultados foi a inserção de "um caso de ensino" no relatório final de estágio.

Com base nas ideias de Nono e Mizukami (2016), os(as) estagiários(as) receberam a orientação de que deveria(m) escolher um incidente/uma situação conflituosa (quando houvesse) ou uma ação docente/discente determinada da aula e o/a comentasse, considerando a prática

usada durante a regência (eixo do ensino) e as devolutivas dos estudantes (eixo da aprendizagem).

Para tanto, o texto que comporia parte do relatório deveria conter o acontecimento, a descrição de seu contexto; depois, os pontos que o geraram e, em seguida, a identificação das personagens principais e seus coadjuvantes (alunos e professor), da ação desencadeadora do conflito, afora as atitudes, os sentimentos e as expectativas dos envolvidos no caso.

A partir dessa composição, os(as) graduandos(as) passariam para uma revisão da situação e da forma como agiram diante dela, questionando-se acerca das decisões tomadas, dos valores e dos sentimentos ali plasmados, as consequências das decisões tomadas, bem como as ações e as reações decorrentes da situação.

Era a vivência de um processo de alteridade baseado no retorno ao texto escrito, já "perpetuado na memória", e que – em função do distanciamento temporal – poderia gerar novas impressões sobre o ocorrido.

Tínhamos então mais uma estratégia para que os(as) futuros(as) professores(as) pudessem reconhecer a experiência da docência em processo e as possibilidades de ajustes, se necessárias. Além disso, "o caso de ensino" de um(a) deles(as) poderia ser objeto de estudo/reflexão dos demais colegas.

Um exemplo dessa vivência pode ser conhecido a partir do discurso de Santos (2016, p. 11-12):

> Sabemos que nenhuma experiência docente é igual ou irrelevante, tudo é aprendizado mútuo, tanto para os alunos quanto para o estagiário. Nesse último estágio de língua portuguesa, a vivência revelou, mais uma vez, o quanto é desafiador estar em sala de aula e que compartilhar é redefinir conhecimentos.
> [...] Mesmo que a turma não estivesse habituada ao nosso modelo de sequência didática, esse foi muito bem aceito e desenvolvido sem maiores problemas [...] Houve, porém, um momento de grande desapontamento em relação aos alunos no que [diz respeito] à postura em relação à determinada colega, às atitudes preconceituosas e excludentes, mostrando-me mais uma vez a gravidade desse problema, que não é realidade somente de grandes cidades.
> O caso que irei relatar [...] Mesmo o trabalho com o conteúdo das aulas transcorrendo tranquilamente, o fator comportamental [de alguns alunos] deixou a desejar [...] Não pude conter o sentimento de tristeza e também de revolta por tamanho desrespeito e ofensa [...]

> Mas para mim que estava naquele momento no papel de professora, de educadora, deveria fazer algo a respeito, jamais poderia me calar diante de uma situação semelhante, pois estaria consentindo com aquilo que me revoltou. [...]
> Como que o *bulliyng* poderá ser combatido nas escolas?
> Sei que minha parte fiz, mas [...].

Embora no trecho em evidência o incidente tenha sido suprimido por questões de respeito aos envolvidos, o relato de Santos (2016) indica um pouco o olhar docente reconhecendo os vieses da experiência, suas ações e seus sentimentos diante do dado.

Disso, ficava para nós que a inserção de um "caso de ensino" no relatório final do estágio supervisionado de Língua Portuguesa poderia propiciar uma releitura da situação de ensino/aprendizagem. Assim, a partir desse outro olhar, os(as) estagiários(as) poderiam refletir se agiriam da mesma maneira após o incidente já ter passado. E ainda poderiam se perguntar: O que justificaria a mudança de postura ou o ajuste no atitudinal, na prática em si? Como o papel de docente poderia ser compreendido por mim?. Entendemos que eram ações e reações levando a novas práticas docentes.

Outra vivência decorrente das experiências dos estágios supervisionados em Língua Portuguesa era a elaboração dos **planos de aulas** nos quais os graduandos previam as ações a serem desenvolvidas em sala e consideravam **as expectativas do professor** e **as dos alunos em relação às aulas**.

Esse aspecto pode ser observado no trecho a seguir, elaborado por Stein (2016, p. 7-8):

Ação 1- 1ª e 2ª aula - 2 h/aula
Aproximação ao tema:
texto "Caso do vestido", de Carlos Drummond de Andrade

**O que se espera do professor?**
Apresentar o trabalho a ser desenvolvido durante o estágio.
Desenvolver no aluno estratégias de leitura e gosto por poesia.
Ativar conhecimentos sobre pronomes.
Interagir com os alunos, promovendo um espaço de
discussão sobre o assunto abordado em aula.

**O que se espera do aluno/da turma?**
Desenvolvimento de estratégias de leitura de textos literários.
Ampliação de gosto por poesia.
Ativação da noção de pronomes.
Interação com o professor e colegas durante as aulas.

Durante a projeção das ações a serem desenvolvidas durante as aulas e, por consequência, a escolha das expectativas, observávamos que estratégias didáticas se confundiam com expectativas de aprendizagem. Assim, tanto em reuniões individuais quanto em duplas/trios ou coletivas, buscávamos desfazer as contradições desses planejamentos de modo que os(as) estagiários(as) pudessem verificar o que ficaria no eixo do ensino (ponto de vista do professor) e o que ficaria no eixo da aprendizagem (ponto de vista dos alunos).

Essa estratégia de trabalhar com "o que se espera do professor e do aluno" facilitava a diferenciação de procedimentos didáticos e de habilidades cognitivas/metacognitivas a serem desenvolvidas, bem como a apropriação do ato de planejar aulas e sequências de atividades.

## CURSOS DE EXTENSÃO

Mais uma lembrança interessante são os cursos de extensão. As vivências decorrentes destes cursos que oferecemos também foram bastante intensas. E a parceria com as professoras Andréia I. H. Cerezoli, Ana Cecília T. Gonçalves, Sandra V. Nogueira, Serli G. Bölter e as graduandas Janaine Politoski e Márcia Angélica Jaroczewski contribuíram para tanto.

Em um dos cursos, o de "Linguagens em Movimento – Escrita e Leitura de Textos para Todos", tínhamos por objetivo promover a discussão de práticas de leitura, de produção e de análise linguística de textos orais e escritos, em Língua Portuguesa, provenientes das esferas cotidianas, escolares e sociais.

Em cada encontro, em função de uma dada situação de comunicação interativa, examinávamos e produzíamos diversos textos. Em seguida, discutíamos experiências e sensações, além de reflexões acerca do emprego de recursos linguístico-textuais e das estratégias didáticas apreendidas durante as conversas.

O fruto desse trabalho colaborativo era levado para uso em sala de aula, de modo a desenvolver as competências leitora e escritora dos estudantes, nos diferentes anos da Educação Básica.

Durante o processo de avaliação do curso, verificamos que as oficinas acrescentaram/ampliaram conhecimentos à formação dos participantes, conforme C. L. S (2016)[6]:

---

6 O trecho da avaliação da participante C. L. S. faz parte de avaliação individual produzida em 2016, na UFFS – Campus Cerro Largo-RS (Arquivo pessoal).

> [...] O curso foi apaixonante do 1º ao último dia. Sempre um desafio... Começando com as aulas de "Fotobiografia e epígrafe" que permitiram a expressão do meu lado mais poeta. As aulas sobre a temática "Geografia em relevo" despertaram a criatividade, o lúdico e o imaginário. E as "conversas ao pé do ouvido" foram uma overdose maravilhosa de fontes, links, dicas de leituras, descrições sobre estudos, trabalhos e obras literárias. Aprendi muito e enriqueci meus conhecimentos.

A seguir, parte do resultado de um dos trabalhos desenvolvidos por V. K., fotobiografia[7], cujas fotos são da comunidade Fundão do Ijuí/Rolador, totalmente destruída após a construção da Barragem São José:

NUVENS ME TRAZEM LEMBRANÇAS
DAS MINHAS TARDES DE INFÂNCIA
ONDE O CÉU ERA O CENÁRIO
DE LINDAS IMAGENS E SONHOS.

Fonte: Valdete Krindges (2008).

---

7 A fotobiografia em destaque foi produzida por V. K. durante o curso, em 2016, na UFFS – *Campus* Cerro Largo-RS.

O que ficou do curso de extensão "Linguagens em Movimento – Escrita e Leitura de Textos para Todos" não resvalou somente na prática docente, mas também na formação do sujeito como pessoa, cidadão que caminha por fotobiografias e geografias em relevo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar o relato apresentado neste capítulo, saio da primeira pessoa do plural e passo para a do singular com a finalidade de olhar mais de perto esta escrita que traz vivências, seja no eixo do ensino, seja no da extensão, seja em outras dimensões. E, nessa perspectiva, identifico histórias cercadas de experiências voltadas para *o ensino*, para o saber *saber*, o saber *fazer*, o saber *ser* e o saber *conviver/compartilhar*. Penso que são esses conhecimentos que cada um levará para si e os ativará durante suas práticas profissionais.

Foram ações distribuídas e compartilhadas em espaços formativos nos quais o protagonismo de todos os envolvidos imperou. Foram ações construídas de modo colaborativo com o(a)s colegas professore(a)s, com o(a)s graduando(a)s, com os coordenadore(a)s, com os diretore(a)s, com a comunidade escolar e os(as) funcionários(as) da Universidade.

E, sendo desse modo, o que me toca ao final deste espaço é agradecer a todos que, de diferentes formas, contribuíram para a organização e a solidificação de nossas ações docentes e as belezas do Curso de Letras (Português e Espanhol) da UFFS – *Campus* Cerro Largo.

Espero que, hoje e nos anos vindouros, o Curso de Letras (Português e Espanhol) continue a nortear/formar profissionais docentes que desejam e queiram transformar e qualificar mais e mais a nossa educação básica, superior, pública, brasileira.

## REFERÊNCIAS

HOUAISS, A. *Grande Dicionário Houaiss* (*on-line*). Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v5-1/html/index.php#1. Acesso em: 29 fev. 2020.

MACHADO, G. F. *Relatório de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa V.* Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa V. Universidade Federal da Fronteira Sul – Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura *Campus* Cerro Largo-RS, 2016, p. 7.

MUDERS, B. *Relatório de Prática Docente de Língua Portuguesa:* Ensino Médio. Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa V. Universidade Federal da Fronteira Sul – Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura *Campus* Cerro Largo-RS, 2016, p. 8.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. *Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.* Disponível em: *www.portaldosprofessores.ufscar.br/casos/cead_considerações_gerais .doc.* Acesso em: 20 mar. 2016.

O ALFINETE (jornal impresso). São Paulo, 22 de set. de 1918. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/844853/per844853_1918_00003.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

POLITOSKI, J. *Relatório de Prática Docente de Língua Portuguesa:* Ensino Fundamental. Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa IV. Universidade Federal da Fronteira Sul – Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura *Campus* Cerro Largo-RS, 2016, p. 6-7.

SANTOS, V. S. dos. *Relatório de Prática Docente de Língua Portuguesa:* Ensino Médio. Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa V. Universidade Federal da Fronteira Sul – Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura *Campus* Cerro Largo-RS, 2016, p. 11-12.

SARTORI, A. T. "Memoriais de formação e diários de aula como instrumento de formação profissional docente". *In*: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da (org.). *Ensino de língua materna e formação docente:* teoria, didática e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

STEIN, A. *Plano de Trabalho.* Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa V. Universidade Federal da Fronteira Sul – Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura *Campus* Cerro Largo-RS, 2016, p. 7-8.

SULZBACHER, F.; KLEIN, M. S.; ROCHA, N.; PELÁ, C. A Escrita do Diário de Bordo Como Portador de Texto – Um Olhar para sua Organização Textual. *In:* II SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID – UFFS. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA E PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. Cerro Largo-RS: UFFS, 2016.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: COMPREENDENDO A REIFICAÇÃO NO PROCESSO[1]

*Caroline Mitidieri Selvero* [2]

Para que a educação não recaia
na repetência do mesmo, isto é,
de algo que não despertou para o novo,
situando-se fora do tempo e do espaço
históricos, é preciso reconhecer o outro
como outro e não como objeto
(TREVISAN, 2011a, p. 1195).

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A experiência de formação de todo professor envolve aspectos sociais e culturais que marcam a sua trajetória docente e influenciam diretamente em sua vida profissional. De acordo com Siqueira (2010), é uma necessidade envolver-se em uma prática que auxilie no entendimento e na contribuição a implicações sociais, econômicas e políticas da profissão docente. É necessário desafiar o tecnicismo e desenvolver uma pedagogia crítica que, seguindo os pensamentos de Freire, implica um movimento dinâmico, dialético, que se configura entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Ao fazer referência sobre o saber, entende-se que a prática docente é espontânea ou quase espontânea, que se caracteriza pela curiosidade em busca pelo conhecimento do sujeito (FREIRE, 2004).

---

1 O presente texto faz parte de um recorte do referencial teórico do projeto de tese do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da UFSM.

2 Doutora em Educação (UFSM), foi professora de Língua Espanhola e Linguística de magistério superior substituto da Universidade Federal da Fronteira Sul campus Cerro Largo/RS (2015 - 2016).

Assim, seguindo esse pensamento, a prática docente deve ser crítica no sentido de desenvolver sua prática nas determinações sociais, além de que é fundamental que seja construtiva, utilizando princípios científicos para a aprendizagem do aluno (LUCKESI, 2011). Dessa forma, a partir da inserção em um processo de ensino e aprendizagem, os estudantes devem desenvolver-se individual e coletivamente. A inclusão no trabalho escolar encontra uma série de impasses como a reprovação, a falta de interesse, problemas nas relações professor e aluno, entre outros.

Os jovens também reclamam de problemas relacionados à falta de infraestrutura e de segurança nas escolas, o que pode justificar-se pelo motivo de existirem instituições praticamente abandonadas, sem condições de receberem o público estudantil e os funcionários. Além disso, existem as questões da violência e a do *bullying*, as quais apavoram alunos, convivendo em sala de aula. É possível perceber que isso é muito comum e que os jovens enfrentam situações de violência diariamente. Nessa perspectiva, entende-se que essas questões prejudicam o aprendizado e não proporcionam aos estudantes o sentimento de estarem em um ambiente protegido.

A violência existente nessas relações interpessoais estabelecidas na escola, na sala de aula, também está presente em aula de língua estrangeira. Quem é o professor que está na sala de aula? Como é esse professor? Que preparo ele deve receber para inserir-se em sala de aula? Que profissional é este que estará nesse espaço repleto de dificuldades e impasses? Como o profissional pode preparar-se para fazer parte desse espaço e desenvolver o seu trabalho com o respaldo necessário?

Os tempos contemporâneos conservam a tendência ao aparecimento e à ocorrência da barbárie e das catástrofes. E percebe-se que essas catástrofes têm-se tornado comuns, visto que existe um despreparo para lidar com elas. Em decorrência disso, rememorando Auschwitz, compreende-se o ser humano como um ser descartável (BOHRER; TREVISAN, 2017). Com isso, entende-se que Auschwitz foi o retorno à barbárie, e isso continuará ocorrendo enquanto prosseguirem as condições que ocasionam essa regressão.

A educação é essencial quando se trata desse tipo de assunto. A impressão que se tem é que a vida no planeta depende de forças exógenas e não do homem, já que este não é causa, mas pode atuar nas consequências ou buscar suavizar os efeitos das catástrofes. As catástrofes influenciam as vidas dos que estão envolvidos ou não com elas, uma vez que são elaboradas bibliografias, histórias individuais de vida que passam a ser histórias coletivas. E surgem dúvidas: como a educação pode lidar com essa problemática? Será que a educação pode reduzir as catástrofes?

Durante o século XX, em especial nas duas Guerras Mundiais, a educação perdeu o combate para as calamidades. Existiu uma série de outros conflitos que fortaleceram a ideia de que tal século foi a Era dos Extremos: "a violência guarda uma preocupação com a relação entre meios e fins, recaindo na dimensão ética, pois a violência só se configura como tal no momento em que afeta desfavoravelmente a relação com o outro" (TREVISAN, 2017, p. 69). Assim, pode-se refletir que não existe uma formação suficiente com a qual as pessoas possam reagir a situações traumáticas, de forma que isso justifica a ocorrência do holocausto.

## A REIFICAÇÃO E A COISIFICAÇÃO DO SUJEITO

Durante as décadas de 1920 e 1930, Axel Honneth (2007) destacou que o conceito de reificação foi bastante trabalhado e se tornou uma constante nas discussões de crítica social e cultural da época. Honneth foi assistente de Jürgen Habermas nos anos de 1984 a 1990 e, atualmente, é o diretor vigente do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, considerado como uma grande personalidade da terceira geração da Teoria Crítica[3] (PACHECO, 2016). O estudioso talvez possa ser considerado como o representante mais atuante da terceira geração da Escola de Frankfurt. Em sua teoria, o filósofo retoma as teses do jovem Hegel do período de Jena e as contrapõe empiricamente com a psicologia social de Mead, arquitetando a sua teoria social crítica e destacando como núcleo central o conflito. O estudioso faz isso com o intuito de explorar um tipo de conflito que é aguçado por experiências de desrespeito que abalam a identidade individual ou coletiva (TOMASI, 2014).

A Teoria Crítica, para Honneth, deveria considerar os conflitos sob um viés comunicativo, uma vez que, para ele, a integração social é representada por uma luta por reconhecimento, na qual os atores lutam por reconhecimento de suas identidades, para que pudesse participar igualmente da organização do espaço social. Segundo o estudioso, é necessário explicar como ocorre a integração social e não como os conflitos sociais se dão, uma vez que eles jamais deixam de existir, de se manifestar. Dessa forma, é fundamental explicar como ocorre a integração social e quais são os

---

3 A Teoria Crítica de Honneth (2003) é entendida como uma corrente única no campo filosófico. O termo Crítica se refere, de acordo com Marx, a uma crítica ao mundo atual que desvela contradições ao que existe e é apresentado. O referido estudioso busca elaborar uma nova teoria crítica que busque recuperar o seu déficit sociológico e pretende apresentar uma orientação normativa que cubra tal déficit. E que seja capaz de atender às exigências normativas frente a uma esfera pré-científica que contribua para uma orientação moral (HERZOG; HERNÁNDEZ, 2010).

motivos que facilitam que a integração se dê de maneira conflitiva. Assim, a sociedade é concebida como sendo um espaço de luta por reconhecimento.

No contexto do período aconteciam alguns problemas marcantes como o crescente desemprego e a crise econômica; além disso, no sentido social, as relações que eram estabelecidas apresentavam um comportamento frio e calculista. O filósofo húngaro George Lukács[4] apresentou-se como de grande importância no século XX, já que se preocupava com essas questões e foi ele quem conseguiu montar uma definição para o termo reificação, reunindo ideias de estudiosos como Karl Max, Max Weber e George Simmel.

Após a Segunda Guerra Mundial, a reificação perdeu a posição de destaque que tinha como uma representante do diagnóstico da época. A ruptura da civilização representava um holocausto por sua paralisação em questionamentos relacionados ao diagnóstico social, de forma que os teóricos sociais se conformavam em estudos relacionados à democracia e à justiça, deixando de lado conceitos como os que englobavam considerações sobre a reificação e a comercialização. Por mais que a Escola de Frankfurt, destacando os trabalhos de Adorno, com um retorno breve aos estudos de Lukács, tivesse verificado algo acerca da reificação, ela parecia fazer parte de um passado bem longínquo. Isso era enfatizado porque, nesse período, fazer comentários sobre a reificação representava uma época que já havia sido deixada para trás, visto que no pós-guerra a ideia era que isso havia perdido a sua legitimação, seguindo as reformas culturais e as inovações da teoria.

Na atualidade, existem indícios de que esse pensamento estaria voltando a ser modificado, pois um fragmento elaborado pela filosofia retoma o conceito de reificação (HONNETH, 2007). Honneth acredita que, para Lukács, a reificação não foi compreendida como uma violação contra princípios morais, mas como uma improvisação de uma práxis humana que é justificável a partir da distinção entre uma práxis humana correta e outra falsa (MELO, 2013).

Seguindo essa reflexão, o conhecimento de que existe uma troca no diagnóstico da época é sustentado por alguns indicativos que demonstram a utilização de formas de tratamento que se referem a outras pessoas como se fossem objetos inanimados. Ou seja, a sociedade começava a representar um indicativo de que era necessário retornar aos estudos

4 George Lukács nasceu em Budapeste, Hungria, em 13 de abril de 1885 e morreu na mesma localização em 4 de junho de 1971. Desde a sua juventude, conviveu com um meio intelectual consistente. O estudioso húngaro apresentava o desejo de superar os limites de uma realidade difícil e, com isso, a literatura lhe permitiu fugir da árdua existência. Fez parte do partido comunista, distanciando-se de sua origem refinada (FREDERICO, 1997).

da reificação. Alguns pensamentos sociológicos indicavam esse fenômeno como uma forma modificada do comportamento humano. Na atualidade, a sociologia cultural e a psicologia social detectaram que as pessoas trazem consigo uma tendência a mostrar desejos ou sentimentos como o oportunismo, nos quais Lukács acreditava, em sua época, que se referiam a um grau de reificação social nomeado por ele como uma prostituição de vivências e convicções.

O fenômeno da reificação passará a significar, desse modo, o processo por meio do qual os produtos da atividade e do trabalho humanos se expressam como um modelo estrutural que é coisificado, independente e estranho aos homens, passando a dominá-los por leis que adquirem uma existência externa ao sujeito. O mundo toma a aparência de um mundo de coisas, e os homens também se coisificam. Neste caso, a dominação capitalista é vista sempre tendo como um suposto a categoria da totalidade, não apenas enquanto objetividade do processo histórico, mas igualmente como algo que aponta para uma subjetividade que também compõe tal processo. Desse modo, a dominação capitalista que se expressa objetivamente na esfera material da necessidade, na forma da exploração, se manifesta igualmente em uma perda de liberdade, autonomia e autodeterminação dos indivíduos no capitalismo. Esse fenômeno da reificação se apresenta como algo generalizado e estrutural de toda a sociedade burguesa, cuja base material é a forma mercadoria (CAMARGO; SOUZA, 2012, p. 168).

Lukács, baseado na crítica da coisificação[5] originária da análise de Marx sobre o fetichismo da mercadoria, retoma e amplia o conceito de reificação com a introdução, em sua significação, da ideia *weberiana* de racionalidade. Com isso, a sua crítica do capitalismo se torna também crítica da cultura, como uma apreciação da racionalidade capitalista, que é percebida como uma forma de organização da sociedade moderna indispensável ao processo de dominação burguesa. Nesse sentido, é fundamental assinalar a definição de reificação como processo social indivisível da racionalidade moderna.

Segundo Bottomore (1988, p. 242), na visão de Marx, o fetichismo pode ser definido como "os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que parecem como se lhes pertencessem naturalmente". A sua forma elementar é o fetichismo da mercadoria, o qual é portador de valor, portador de objetos materiais, reais e sociais. Dentro do pensamento marxista, o valor parece

5 Se a formação cultural eleva o espírito humano para transcender as suas limitações, a coisificação seria o movimento que o diminui, absorvendo-lhe a moeda de troca da mercadoria, que acaba degradando as suas qualidades. A coisificação impõe-se de fora para dentro e molda o indivíduo, inclusive as suas faculdades psíquicas e sensoriais, limitando a sua compreensão do existente (TREVISAN, 2011, p. 1190).

inseparável das mercadorias, natural a elas como coisas; as condições objetivas estariam impondo-se às subjetivas (TREVISAN, 2011). Nesse contexto, o capitalismo disfarçado surge como uma forma real objetiva determinada pelas relações subjacentes que a encobrem, de maneira que o conteúdo fundamental permanece oculto nas formas em que é manifestado.

O artigo "A reificação e a consciência do proletariado" faz parte do livro "História e consciência de classe", de George Lukács. É um escrito que levanta questões como a consideração do fenômeno do fetichismo da mercadoria. Nesse sentido, realiza a verificação do predomínio de relações coisificadas no direito e no Estado em outras áreas, entre elas a filosofia. No escrito, apresenta-se o trabalhador submetido a uma reificação própria de todas as classes e das esferas da vida social. Isso porque a estrutura da mercadoria está baseada em uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma "objetividade fantasmagórica" que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada, oculta todo traço de sua essência fundamental: a relação entre homens (LUKÁCS, 2003, p. 194).

O fetichismo da mercadoria atribui à realidade social uma forma de objetivação, nomeada como reificação. Segundo Lukács e Marx, o capitalismo é caracterizado pela preponderância do valor de troca, relacionado com a dominação abstrata que as coisas desempenham sobre os sujeitos. Ou seja, "resultam do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade, de um lado, e do comportamento do sujeito submetido a ela, de outro" (LUKÁCS, 2003, p. 194). Nesse ponto, são percebidos os problemas ideológicos do capitalismo moderno, nos quais a relação social pode ser considerada como a relação de uma coisa consigo mesma.

A definição *marxiana* a respeito do fetichismo da mercadoria é convertida em reificação e começa a referir-se ao domínio econômico e ao conjunto das relações sociais no capitalismo. Marx promove um desmascaramento das relações complexas que contemplam a mercadoria, que é considerada uma coisa, aparentar "ser um sujeito social, e, enquanto coisa, o fetiche busca submeter os homens ao seu domínio e, com isso, fazer-lhes parecerem, a si próprios, coisas e não sujeitos. Este fenômeno, correlato da religião, é o que ele chama de fetichismo" (SOUZA, 2011, p. 12). O homem não reconhece em seu produto o seu próprio produto e, assim, não reconhece a si mesmo. Nesse sentido, pode-se considerar como maior efeito da reificação e da expansão do fetichismo a perda da humanidade, que fortalece o poder da mercadoria e a especialização da produção.

Marx incluiu o fetichismo como uma força ideológica da sociedade capitalista. Além dessa interligação entre o fetichismo da mercadoria e o de racionalização de Weber, acrescentou a importância formadora

também do conceito *hegeliano* de aparência por meio de pressupostos metodológicos, os quais permitiam perceber a realidade histórica de uma forma diferenciada das pretensões da ciência burguesa determinada no modelo de racionalidade formal. Com o intuito da formulação do conceito de reificação, o fetichismo da mercadoria desponta não somente como destaque da objetividade do universo, mas a abstração de sua estrutura permite também assegurá-la para o conjunto das relações sociais no capitalismo. Ao passo que é formadora e constituidora da própria subjetividade, a generalidade da forma mercantil conserva, nos planos subjetivo e objetivo, uma imaterialização do trabalho humano que se determina nas mercadorias (CAMARGO; SOUZA, 2012).

Nessas condições são desenvolvidas autorrelações de confiança, respeito e estima, que são vinculadas ao comparecimento e à aprovação de outro externo, ou seja, o completo desenvolvimento da personalidade individual a partir do reconhecimento é um processo intersubjetivo e não uma preferência política. Assim, o modelo moral do reconhecimento elaborado por Honneth (2003) está relacionado a dimensões da personalidade que o indivíduo deseja que sejam apreciadas, porquanto idealiza que elas complementem a integridade de seu ser. Dessa forma, a teoria do reconhecimento do filósofo funda-se, a princípio, em experiências de sociabilidade e não em processos identitários ou em distinções culturais. E esta verificação é essencial para que se compreendam em seu desejo ao procurar um embasamento para a teoria do reconhecimento na ontologia[6] social.

## O RECONHECIMENTO NA REIFICAÇÃO E UMA POSSIBILIDADE DE MUDANÇA NA EDUCAÇÃO

A reinterpretação do conceito de reificação é inspirada nas designações de Lukács, que buscava basear-se em um envolvimento acolhedor, enquanto Honneth procurava realizar tudo baseado em relações de reconhecimento. Portanto, as experiências de reconhecimento e de desrespeito poderiam estar relacionadas com as normativas que Lukács concedeu a esta definição, fundamentadas na ontologia social e, de alguma forma, em uma antropologia filosófica.

De maneira geral, a intenção do filósofo alemão Honneth é a de resgatar as pretensões normativas da teoria de Lukács; do mesmo modo, a partir

6 O conceito de ontologia originou-se na Grécia Antiga, tendo ocupado as mentes de Platão, Aristóteles e Parmênides. É a parte da metafísica que trata da natureza, da realidade e da existência dos entes. A ontologia trata da ciência do ser enquanto ser como gênero universal, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres objeto de seu estudo (SCHÖPKE, 2010).

de uma versão não oficial, retirá-la de suas limitações contextuais, para que o reconhecimento conquiste um espaço merecido. Com a teoria de Lukács, é possível encontrar uma fundamentação de uma ontologia do reconhecimento.

Atualmente, de acordo com Honneth (2007), também são encontrados estudos, na ética e na filosofia da moral, que buscam explicar fenômenos sociais, entre eles o da reificação. Nesse sentido, o comportamento humano rompe, muitas vezes, com os princípios morais ou éticos ao tratar os sujeitos de acordo com as suas qualidades humanas, tratando-os como mercadorias ou coisas, por exemplo, quando se refere ao mercado de relações amorosas ou indústria do sexo. Quando o homem de maneira real, no conceito ontológico, é tratado somente do ponto de vista neurofisiológico, não tendo as suas características ou qualidades pessoais consideradas, pode-se dizer que este é um caso de reificação.

Lukács defendia que toda a relação deve estar embasada por princípios éticos. Sua análise da reificação possui um conteúdo normativo mesmo renunciando ao vocabulário moral. Dessa forma, o autor percebia a reificação não como uma quebra dos princípios morais, mas como um desacerto na prática ou na atitude humana que define a racionalidade como a forma de vida das pessoas. Segundo Marx[7], o filósofo húngaro admite que a reificação significa uma relação entre pessoas, na qual se referem a “coisa[8]”. O estudioso acredita que essa forma de tratamento afeta as relações interpessoais e as relações com o mundo objetivo, com a sociedade e consigo mesmo. Assim, tanto os objetos quanto as pessoas, assim como as competências e os sentimentos são compreendidos como “objetos cóisicos” para serem utilizados em relações comerciais. A reificação, nesse sentido, é compreendida como segunda natureza, porque está relacionada às esferas não econômicas, e o sujeito possui um papel de contemplação, porque não participa ativamente das ações que ocorrem em seu entorno por ser um observador paciente e passivo, não afetado emocionalmente. Honneth critica a reificação em Lukács, pois ela se restringiu à dimensão econômica das leis de mercado; para Honneth, ela abrevia o respeito que as pessoas apresentam em relação a si mesmo, ao reconhecimento do outro e do universo em que está inserido (TREVISAN, 2011). A segunda natureza representa, pelos processos relevantes de socialização, um hábito em um grau que determina o comportamento individual na vida cotidiana e, nessas condições, os “dados cóisicos” estão presentes nas relações.

7 Max Weber admitiu que o processo de racionalização conduz a uma disseminação de atitudes instrumentalmente racionais nos âmbitos sociais. O estudioso descreveu o processo de racionalização social na Idade Moderna Europeia como uma causa de uma totalização social da reificação (HONNETH, 2007).

8 A qualidade de coisa representa avaliar tanto um objeto tratado quantitativamente como uma pessoa sendo tratada como um instrumento ou somente considerada pelo seu aproveitamento econômico (HONNETH, 2007).

Por Lukács, a reificação não pode ser concebida como equivocada moralmente ou como um rompimento aos princípios morais, porque falta um elemento da postura de intenção subjetiva que seria fundamental para a aplicação da conduta moral. Para o autor, todos os sujeitos de sociedades capitalistas se socializaram da mesma forma em um sistema de conduta reificante, de maneira que o tratamento instrumental do outro representa um fato social e não uma queixa moral. A versão do conceito de reificação não está totalmente destituída de implicações normativas, já que faz parte da práxis humana correta, da filosofia moral ou ética. A práxis verdadeira apresenta características de participação e de interesse que estão sendo alteradas pela ampliação da troca de mercadorias. "A educação é um fenômeno social, não apenas algo submisso à escola e, como esta, também está presa às malhas do sistema" (TREVISAN, 2014, p. 216).

Honneth destaca que a reificação pode ser considerada como um esquecimento do reconhecimento, pois tanto nas teorias da psicologia evolutiva quanto nas análises do filósofo americano Stanley Cavell é mantida a tese de que, na conduta social do homem, há uma anterioridade da genética e da categorização do reconhecimento *versus* conhecimento. Ou seja, sem o reconhecimento prévio, os bebês não conseguiriam aceitar os pontos de vista de suas pessoas de referência, e os adultos tampouco conseguiriam compreender as manifestações linguísticas de seus interlocutores.

> Tanto las teorías de la psicología evolutiva, a las que me he referido, como los análisis de Cavell sostienen la tesis según la cual en la conducta social del hombre existe una primacía al mismo tiempo genética y categorial del reconocimiento frente al conocimiento, de la implicación frente a la aprehensión neutral de otras personas: sin esta forma de reconocimiento previo, los lactantes no estarían en condiciones de adoptar las perspectivas de sus personas de referencia, y los adultos no podrían entender las manifestaciones lingüísticas de sus interlocutores (HONNETH, 2007, p. 83).[9]

Para Cavell, reconhecer significa adotar uma postura na qual as expressões da conduta de uma segunda pessoa podem ser compreendidas como requerimentos para reagir de uma forma determinada (HONNETH,

---

9 Tanto as teorias da psicologia evolutiva, às quais me referi, quanto as análises de Cavell sustentam a tese de que, na conduta social do homem, há uma primazia ao mesmo tempo da genética e da categorização do reconhecimento versus conhecimento, da implicação diante da apreensão neutra de outras pessoas: sem essa forma de reconhecimento prévio, os bebês não seriam capazes de adotar as perspectivas de suas pessoas de referência, e os adultos não conseguiriam entender as manifestações linguísticas de seus interlocutores (Tradução realizada pela autora do trabalho).

2007). De acordo com o estudioso, a reificação referia-se somente a seres humanos, não a plantas ou coisas. Segundo Honneth, em um primeiro momento, nenhuma dessas teorias de embasamento afirma que deveriam ser adotadas tais posturas de implicação para circunstâncias não humanas, mas como é possível formular na atualidade um conceito de reificação? Como seria possível utilizar esse conceito na escola, dentro da sala de aula? Um conceito de reificação que consiga dar conta das instituições originais de Lukács? O filósofo húngaro desejava que se compreendesse a reificação como:

> […] una clase de hábito de pensamiento, de perspectiva habitual petrificada, en virtud de cuya adopción los hombres pierden su capacidad de implicarse con interés en las personas y en los sucesos; y con esta pérdida – creía él – los sujetos se transformaban en observadores puramente pasivos a quienes no sólo su entorno social y físico, sino también su vida interior, les debe parecer como un conjunto de entidades cósicas (HONNETH, 2007, p. 84)[10].

Nesse sentido, outra dúvida surge ao refletir sobre a definição de reificação: como se pode alcançar essa perda de forma de conduta original, se ela já está tão enraizada na maneira como o homem age? Assim, Lukács deveria explicar essa perda mediante as circunstâncias sociais, isto é, diante de uma rede de práticas e de instituições sociais que deveriam se manifestar nas atitudes de reconhecimento. No entanto, ele destaca que é fundamental não confundir a reificação com a objetivação, pois o processo de reificação é desenvolvido de maneira distinta.

Já Habermas, na Teoria da Ação Comunicativa, buscou pensar a reificação como um processo no qual formas de conduta observadora penetram nas esferas sociais e são ameaçadas por condições constitutivas de comunicação. Para Honneth (2007), é reconhecida a importância do pensamento de Habermas, que acredita na emancipação do homem. Mas, segundo ele, essa estratégia apresenta uma desvantagem, um déficit sociológico, pois é fundamental perceber que o sistema é o resultado de conflitos sociais que são reformuláveis a partir de forças políticas e seria necessário descobrir a partir de que momento as atitudes objetivadoras

10 [...] uma espécie de hábito de pensamento, de perspectiva petrificada habitual, em virtude de cuja adoção os homens perdem a capacidade de se envolverem com interesse em pessoas e em eventos; e com essa perda – acreditava ele – os sujeitos tornaram-se observadores puramente passivos, a quem, não apenas seu ambiente social e físico, mas também sua vida interior, deveriam aparecer para eles como um conjunto de entidades coisificadas (Tradução realizada pela autora do trabalho).

exercem um efeito reificante. Ademais, a pergunta não pode ser contestada, aparentemente, de maneira neutra. Isso exige que os critérios sobre o processo de reificação sejam verificados de outra forma, demonstrando que é necessário superar a ideia simplista de observação que se opõem a reificação. O risco de reificação surge sempre quando é abandonada a ideia de reconhecimento; por isso, Lukács começou a referir-se à reificação como o esquecimento do reconhecimento.

Lukács coloca a dimensão social do mercado ao adotar uma postura do mercado capitalista que leva os sujeitos à utilização de um pensamento de conhecimento e não de reconhecimento: como é possível que o reconhecimento prévio seja esquecido genética e categoricamente durante as operações diárias de conhecimento? A reificação, no sentido do esquecimento do reconhecimento, significa a execução do conhecer e que o conhecimento se deve a um reconhecimento prévio. O conceito de reificação, segundo o autor, exige que se considere a possibilidade de uma percepção reificada do mundo social e do mundo físico, pois se percebe que animais, coisas e plantas são somente identificadas como coisas sem ter presente a ideia de que possuem uma multiplicidade de significados existenciais para as pessoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do auxílio de reflexões teóricas, foi possível perceber, em conjunto com Lukács, que a reificação é compreendida como o sentido direto entre as pessoas, enquanto que, em relação à natureza, somente poderá ser realizada em sentido indireto ou derivado. Em relação a pessoas, a reificação significa perder de vista o seu reconhecimento prévio, a sua multiplicidade de significados que possui para os outros reconhecidos antecipadamente.

O reconhecer não constitui uma condição necessária para o conhecimento da natureza, na mesma medida em que o conhecimento para outros homens, de maneira que se pode adotar uma atitude reificante diante do mundo objetivo, sem se perder a probabilidade de ter um acesso cognitivo a este espaço, da mesma maneira que se reconhecem outras pessoas como pessoas, mesmo no momento em que se esquece o prévio conhecimento delas.

A formação de indivíduos autônomos e emancipados é um dos desejos mais latentes da sociedade atual, já que se sabe de situações de falta de liberdade, de exclusão, de desigualdade, de exploração, entre ou-

tras, que exercem, no meio em que vivem, sensações desagradáveis, que são consideradas como anseios do ser humano em busca da superação desses entraves.

É importante destacar que a culpa do que ocorre dentro da sala de aula não se limita somente aos erros educacionais, uma vez que todo o sistema faz parte ativamente da educação. O professor busca estimular o aluno a desenvolver-se melhor, a aprender, a estar motivado e a ser um mediador que aja diferente, que faça a diferença na vida do estudante. O desenvolvimento do aprendiz engloba o desenvolvimento do ser humano como um todo, pois envolve a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. Além disso, envolve as capacidades de analisar, de compreender, de sintetizar, de julgar, de avaliar e de fazer a diferença no mundo. Desse modo, a educação pode ser considerada como o meio pelo qual a sociedade refaz e se renova em diversos aspectos, entre eles cultural e espiritualmente, e isso produz consequências em todos os que fazem parte do processo.

Tanto os docentes como os discentes transformam-se e formam-se reciprocamente nos processos de ensino e de aprendizagem, envolvidos pela reflexão e pela emoção que estão presentes na interação existente nessa referida atividade interativa. A arte de ensinar é uma prática com a qual o professor, como um mediador do processo de ensino e de aprendizagem, cria possibilidades para que o estudante compreenda o que se deseja que ele aprenda. Assim, para que essa aprendizagem ocorra de maneira efetiva, é necessário que os conteúdos aprendidos pelo aluno sejam entendidos e internalizados. Com isso, é possível compreender que existe um melhor desenvolvimento e motivação para os estudos por parte dos educandos.

## REFERÊNCIAS


BOHRER, R. T. D'O. de A.; TREVISAN, A. L. Catástrofe, o tempo da ruptura: antes que seja o novo normal. *Políticas Educativas,* Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 113-132, 2017. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index. php/Poled/article/viewFile/76812/43823. Acesso em: 30 dez. 2017.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. São Paulo: Zahar, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/ Bottomore_dicion %C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

CAMARGO, S.; SOUZA, L. G. da C. de. Axel Honneth leitor de Lucáks: reificação e reconhecimento. *Pensamento Plural, Pelotas*, v. 11, p. 165-186, jul./dez. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Caroline/Downloads/3621-8309-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

FREDERICO, C. *Lukács:* um clássico do século XX. São Paulo: Moderna, 1997.

FREIRE, P. A. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HERZOG, B.; HERNÀNDEZ, F. J. Axel Honneth y el renacimiento de la Teoría Crítica. *Revista da Faculdade de Direito de Caruaru / Asces*, v. 42, n. 1, jan./jun. 2010. ISSN 2178-986X. Disponível em: http://www.asces.edu.br/publicacoes/revistadireito/edicoes/2010-1/teoria_critica1.pdf. Acesso em: 09 jun. 2018.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.* 2. ed. Tradução Luiz Repa. São Paulo, SP: Ed. 34, 2003.

HONNETH, A. *Reificación:* un estudio sobre la teoría del reconocimiento. Buenos Aires: Katz, 2007.

LUCKESI, C. C. Por uma prática docente crítica e construtiva. *In*: LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, p. 139-169, 2011.

LUKÁCS, G. A. *História e consciência de classe:* Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Pontes, 2003.

MELO, R. Práxis sócial, trabalho e reconhecimento. *In*: MELO, R. (coord.). *A teoria crítica do reconhecimento:* reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Saraiva, p. 145- 178, 2013.

PACHECO, M. P. F. Honneth e a pulsão: sobre as razões e as consequências para a crítica social da rejeição honnethiana à pulsão de morte freudiana. *Revista Psicologia USP*, v. 27, n. 1, p. 78-85. 2016.

SCHÖPKE, R. *Dicionário Filosófico:* Conceitos fundamentais. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2010.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. *In*: SILVA, K. A. da (org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade:* Linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010. p. 25-52.

SOUZA, L. G. da C. de. *Reconhecimento como teoria crítica? A formulação de Axel Honneth*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

TOMASI, R. A teoria do reconhecimento de Honneth e as contribuições para os processos educativos. *In*: *X ANPED SUL*. Florianópolis, p. 1-19, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1150-0.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

TREVISAN, A. L. Filosofia da Educação e Formação de Professores no Velho dilema teoria/prática. *Educar em Revista,* Curitiba, UFPR, n. 42, out./dez. 2011, p. 195-212. 2011a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a13n42.pdf. Acesso dia: 05 out. 2018.

TREVISAN, A. L. Teorias da educação: a violência entre meios e fins. *In*: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSATTO, N. D. (org.). *Filosofia e educação:* ética, biopolítica e barbárie. Curitiba: Appris, 2017. p. 63-81.

TREVISAN, A. L. Da reificação ao reconhecimento das pesquisas qualitativas em educação. *Educar em Revista*, UFPR, Curitiba, n. 52, p. 211-228, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n52/13.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

TREVISAN, A. L. *Reificación:* un estudio sobre la teoría del reconocimiento. Buenos Aires: Katz, 2007.

# APROXIMACIONES Y RELACIONES GLOTOPOLÍTICAS SUBVERSIÓN Y NORMALIZACIÓN EN EL AULA DE LENGUA[1]

*Morais Alejandro Francisco* [2]

Van dos peces jóvenes nadando juntos y sucede que se encuentran con un pez más viejo que viene en sentido contrario. El pez viejo los saluda con la cabeza y dice: "Buenos días, chicos, ¿cómo está el agua?". Los dos peces jóvenes nadan un poco más y entonces uno mira al otro y dice: "¿Qué demonios es el agua?"
David Foster Wallace – This is Water

## APROXIMACIONES LIMINARES

Es cierto que vivimos en una realidad que, a fuerza de rodearnos, a la larga termina volviéndose invisible como el agua para esos peces o como la lengua, esa que nos habla. Efectivamente pensamos el mundo a través del tejido de una lengua que somos y que aprendemos en el ejercicio de la escucha y el habla.

En Argentina, si bien se emplea mayoritariamente el castellano (en sus siete variedades)[3] se habla una diversidad de lenguas: Lengua de Señas Argentina, lenguas de pueblos originarios, como el guaraní, el mapudungun, el quechua, el aymara, el wichi y el qom, y lenguas de inmigración,

---

1 Este escrito tiene sus justificaciones en las investigaciones que resultan de mis experiencias docentes en contextos diversos de la educación formal y no formal en la provincia de Misiones-Argentina, y que emergen como registro de las dificultades y dilemas que se plantean en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y literatura en estos entornos particulares.

2 Profesor en Letras (UNaM-2011). Especialista en Escritura y Literatura (M.E.-2018). Diplomado en Ciencias Sociales, con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO – 2019).

3 Cf. AA.VV. Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes. Buenos Aires: UBACyT, 2017.

como el alemán, el árabe, el francés, el inglés y el italiano, entre otras[4]. Además, existen formas híbridas, como el "portuñol" en nuestra provincia, Misiones, específicamente en la zona de frontera con Brasil, y diversas mezclas de guaraní y español tanto en la frontera con Paraguay (caso Posadas) entre otras zonas del país como Corrientes, Chaco y Formosa; lenguas todas que habitan una matriz comunitaria sobre modos de ser y hacer que se conectan con representaciones del mundo y de la realidad, y que se traducen en constelaciones de aprendizajes puestas en el lenguaje.

Pero ¿cómo leer lo que imponen las particularidades de la enseñanza de una lengua en un contexto intercultural y plurilingüe como el nuestro? ¿Qué traducciones hace – o no – la escuela de estos universos lingüísticos, cómo configura las prácticas lingüísticas que emergen en esa multiplicidad política? ¿Qué lengua(s) aprendemos y enseñamos en la escuela? Escribo y pienso en mis propias prácticas, porque transitar las aulas de lengua y literatura se convierte en una experiencia política, ética y estética sobre eso que nos habita: la(s) lengua(s).

Teniendo en cuenta que las discusiones curriculares de la enseñanza de las lenguas se han circunscripto, sobre todo los últimos años, al terreno de la didáctica de corte propedéutico, me interesa aquí visibilizar la necesaria reflexión que nosotros, profesores de lengua(s), debemos hacer respecto a los sentidos políticos, ético y estéticos de nuestras prácticas, particularmente con relación a la condición política del lenguaje en tanto instrumento de acción y poder (BOURDIEU, 2009) que atraviesa los sistemas de enseñanza y de aprendizaje en continuidad con otros sistemas semióticos. Sabemos que lenguaje y lengua(s) son procesos sociales y artefactos culturales cuyo papel simbólico como emblema de una identidad configuran sentidos sumamente relevantes en la construcción del orden social y en la distribución del poder; por lo que no pueden entenderse al margen de los contextos culturales, económicos, políticos y sociales de sus usos y producción.

Propongo a seguir algunas aproximaciones, notas, puntos de apoyos, enclaves que, desde una perspectiva glotopolítica[5], permiten acompañar y echar luz sobre los planteos que este escrito retoma. Si bien la metodología implementada tiene carácter exploratorio, las operaciones practicadas por la lectura responden a un diálogo intensivo con escritos, conversaciones e investigaciones que tienen sus justificaciones en mis experiencias docentes en contextos diversos de la educación formal y no formal en la provincia de Misiones, Argentina, y que emergen como registro de las dificultades y

4 No mencionamos aquí al portugués como lengua de inmigración por considerarla una lengua próxima, vecinal, en términos glotopolíticos, por lo cual, tampoco se la incluiría en la denominación de "lengua extranjera".

5 Glotopolítica del Gr. *glossa* "lengua" y Gr. *politikos* "relativo a la ciudadanía y el estado"

dilemas que se plantean en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua y literatura en estos entornos particulares. Escribo, entonces, desde este territorio para operar en el campo de los procesos educativos, lo que no invalida otros contextos, otros desplazamientos.

**Primera aproximación.** *Pensar la lengua y su enseñanza como un conflicto político, como aquel contrato fundamental que organiza al mundo y que es necesario intervenir para desarmar aquellas dimensiones que resultan opresivas y normativas de un régimen lingüístico.*

En la semiosis escolar convergen múltiples narrativas que se disputan legitimidad y visibilidad en una lógica asimétrica entre el poder y la resistencia (FOUCAULT, 2006). El aula se convierte así en una zona de contacto, bilingüe, liminal, donde no hay lengua madre sino toma del poder de una lengua dominante en una multiplicidad política; marcada por devenires intertextuales, recurrentes, híbridos, migrantes, con desplazamientos y búsquedas de acentos colectivos.

En esa semiosis el lenguaje como elemento nodal de la cultura y como herramienta principal de interacción, se figura como el uso de un complejo repertorio plurilectal en el que se afirman y negocian las identidades sociales (ARNOUX - DEL VALLE, 2010). Si bien la función comunicativa del lenguaje siempre está presente en sus usos sociales, su papel simbólico como emblema de una identidad es quizá incluso más relevante; pensemos -por ejemplo- en la Lengua de Señas como constituyente central de la identidad lingüística y cultural de la comunidad Sorda.

Esta función de anclaje identitario se pone especialmente de relieve también en situaciones de conflicto cultural o contacto lingüístico, donde los pasajes de una lengua a otra, con sus inscripciones espaciales, exponen a sus hablantes a situaciones turbulentas, muchas veces de violencia y desigualdad. Un ejemplo notorio es la problemática de la comunidad latina hispanohablante en Estados Unidos, donde el uso del idioma en espacios públicos genera escenarios xenófobos de discriminación. Otro caso similar sucede en nuestra provincia con la situación de las comunidades Mbya-guaraní, también en notoria desventaja ante los avances de las políticas lingüísticas luso-castellanas; o la situación del portuñol, una variedad híbrida no contemplada como expresión primaria de la comunicación para los sistemas de enseñanza y de aprendizaje.

Párrafo aparte merecen los planteos que incluyen en nuestra jurisdicción la enseñanza del portugués, el inglés y el guaraní bajo la misma categoría de "lenguas extranjeras", ignorando que se habla el portugués -sobre todo- como lengua materna en amplios sectores de la población rural y periurbana; una opción política acorde indudablemente con las demandas de la cultura contemporánea, el mercado laboral y los condi-

cionamientos globales. Creo importante destacar el enfoque glotopolítico para pensar entonces la enseñanza de lenguas en esos contextos particulares y complejos[6]

> La Glotopolítica estudia las intervenciones en el espacio del lenguaje, entendidas estas en un sentido amplio ya que pueden ser planificadas, explícitas, voluntarias, generadas por agentes –colectivos o individuales – que podemos identificar, o producidas "espontáneamente" sin mediadores claramente identificables. Estas intervenciones se ejercen tanto sobre las lenguas, sus variedades y registros como sobre los discursos o las diversas articulaciones de lo verbal con otros sistemas semióticos (ARNOUX, 2016, 19).

Los intercambios lingüísticos son relaciones de comunicación y también relaciones de poder, por lo cual la enseñanza de determinada lengua en el sistema escolar cumple una función categórica en la legitimación de un poder simbólico. En la economía de los intercambios lingüísticos (BOURDIEU, 1999) las diferencias entre una lengua y otra responden a una cuestión de prestigio, a modos legitimados por un mercado lingüístico que busca normalizar las prácticas y los usos sociales bajo una estandarización ideológica del habla. Ahora bien, la construcción de un mercado lingüístico crea las condiciones para que la competencia legítima (para nosotros la variedad estándar) funciona como el capital lingüístico que produce un beneficio de distinción; "pero estos beneficios de distinción se distribuyen lógicamente en función de las posibilidades de acceso a estas condiciones, es decir, en función de la posición ocupada en la estructura social" (BOURDIEU, 1999, 29-30).

Existen sistemas de representaciones que intentan naturalizar ciertas ideologías del lenguaje en la estructura social. En el caso del español o el portugués, por ejemplo, son considerados por la conciencia occidental dominante como lenguas menores en relación con el alemán, el inglés o el francés en el cultivo y desarrollo de la gran filosofía. Francisco José Martín (2012) advirtió esta posición de subalternidad de una lengua en relación con otra/s lengua/s y su implicancia en el campo de la filosofía, y planteó que esos distintos modos de pensar -propio y auténtico de cada lengua- han quedado distribuidos en el campo de la filosofía en base a relaciones de poder. Asimismo, la lengua en nuestro continente es un modo de la colonialidad y la dominación, con lo cual las configuraciones

6 Desde las políticas de reconocimiento de lenguas indígenas hasta los debates en torno al lenguaje inclusivo son, entre muchos otros, temas posibles de ser tratados desde un enfoque glotopolítico.

lingüísticas latinoamericanas también están en una posición subalterna en relación con las formas hegemónicas occidentales. En nuestro país, esa situación es claramente visible en las articulaciones entre lengua(s) y esfera educativa. Durante largo tiempo la enseñanza del idioma "nacional" o lengua de Estado (BOURDIEU, 1999) fue un dispositivo de transmisión de las abstracciones gramaticales de la *monocultura* y el *monolingüismo* español, que rigió y *normalizó* las practicas lingüísticas escolares.

Estas condiciones sociopolíticas que enmarcan nuestras prácticas pedagógicas disparan procesos y valoraciones que van modificando las significaciones y los sentidos tanto de la enseñanza, del objeto de enseñanza, como del espacio escolar. Debemos explorar nuevas cartografías considerando los enclaves territoriales del idioma como un factor importante en la creación de las diferencias, que marcan la separación de grupos de individuos según sus identidades lingüísticas. Es importante que la escuela detecte y atienda esas complejidades fortaleciendo las traducciones y estando alerta a cómo las diferencias son construidas, utilizadas y significadas por los grupos.

Las discusiones que se dan respecto del lenguaje no son meras discusiones sobre palabras, sino discusiones políticas sobre las definiciones, las resonancias y los sentidos de los conceptos. No es lo mismo hablar, por ejemplo, de 'lucha armada' que de 'terrorismo' para referirnos a la actividad de este o aquel colectivo. Hay allí un conflicto permanente por hacer legítimos determinados sentidos, por imponer ciertas interpretaciones de la realidad; la misma palabra, el mismo signo, adquiere diferentes valores sociales en uno u otro discurso. A veces no solemos entrever los efectos que determinados discursos producen en los cuerpos[7], discursos que tienden a establecer (reproducir o transformar) un orden social, modelando a la vez las corporalidades, es decir, construyendo las subjetividades necesarias que les permitan seguir sujetando. A finales de la década de los 70 la teórica lesbiana feminista Monique Wittig (1999) advirtió, a partir del análisis de los efectos que el régimen político heterosexual ejerce en los cuerpos de las mujeres, que los discursos (tanto científicos, de los medios de comunicación masiva, entre otros) ocasionan violencia y opresión material directa sobre los oprimidos.

En la sociedad de las discursividades los nombres llamados *comunes* (trabajo, familia, madre, amor, etc.) o los adjetivos más corrientes utilizados para expresar los gustos, revisten sentidos diferentes e incluso opuestos, según las condiciones sociales de producción, reproducción y utilización; repasemos por ejemplo la implosión que las reivindicaciones

7 Para Bourdieu la noción de hexis explicita en el cuerpo las conminaciones del orden social. (BOURDIEU, 1999, 55-56)

de las disidencias sexuales, como el matrimonio igualitario, produjo sobre los sentidos (normativos y heterosexistas) de la palabra *familia*. En todos los casos podemos reconocer la incidencia de los procesos sociales en el espacio del lenguaje y viceversa, y la impronta de las tecnologías de la palabra asociadas con aquellos.

Las personas que enseñamos, ponemos en juego esquemas de interpretación con fuerte dimensión valorativa que ordenan la capilaridad de nuestras prácticas y el espacio escolar; esos mismos esquemas responden muchas veces a las ideologías que el mercado lingüístico hegemónico instala como legítimas. Desde el material que se comparte con los alumnos, la gestión de los turnos conversacionales en un aula, hasta cómo se dispone el espacio o las relaciones entre géneros, son intervenciones glotopolíticas que buscan influir en la estructura social y el perfil sociolingüístico de una comunidad. Les profesores de lengua(s) podemos aducir que la gramática es una disciplina que ofrece herramientas para la comprensión de las prácticas verbales que convergen y se mixturan en la escuela, es cierto; pero si su enseñanza no aporta tanto a la comprensión y explicación del funcionamiento de la lengua, como a generar posibilidades de ampliación a nuevas situaciones y contextos, se convertirá en un cuello de botella que restringe, vigila y castiga: si restringimos las discusiones que se hacen del lenguaje y el objeto del intercambio pedagógico a la adquisición de una norma lingüística, ocultamos también el régimen lingüístico en el que se inscriben.

**Segunda aproximación.** *La enseñanza de la(s) lengua(s) no puede entenderse al margen de las prácticas coyunturales, es decir, de los contextos culturales, económicos, políticos y sociales de sus usos y producción.*

Misiones es una provincia argentina que al Norte del país limita geopolíticamente con Brasil y Paraguay. Los juegos gramaticales adquieren en esta zona singulares formas según los contactos que el idioma experimente con las variedades de las lenguas con las que limita[8]. Además de las variantes híbridas como el portuñol o el yopará, que resultan de esos contactos fronterizos; hay que considerar la presencia de colectivos inmigrantes como alemanes, polacos, rusos, suizos, italianos, por nombrar los más numerosos, que emergen como nombres de lugares, de comidas, de prácticas y actividades colectivas que se inscriben en una espacialidad semiótica[9] con nítidos perfiles de ruralidad. Allí conviven, en irregular condición diglósica, usos públicos del dialecto castellano misionero en una lógica de relaciones interculturales y de lenguas en contacto imprescindibles de concebir en la tarea docente. Las opciones gramaticales que

8 Cfr. ALARCÓN, RAQUEL, 2013, 89.

9 Cfr. CAMBLONG, ANA, 2017, 1991.

sus hablantes sostienen, voces como '*calenga*', '*randapear*', '*chacrero*', '*tarefiar*', '*descoivarar*', '*no adelanta*', '*embolorado*', '*amarillento*', '*aleyado*', '*pique*', '*a pelarse*', '*pichado*', '*estar de balde*', '*m`boreví*', '*cachapé*', se invisten de sentidos en los usos cotidianos y esto es posible porque el lenguaje es una fuerza modelizante que configura significados que dan sentido al entorno.

Esas expresiones semiolingüísticas entran en tensión con las políticas de alfabetización, urbanas y correctivas, de los sistemas de enseñanza y de aprendizaje; conflictos que emergen por ejemplo en la enseñanza de la lengua "oficial", cuando esta colisiona con fraseos y ritmos alejados del estándar escolar (para nosotros el *español*) y que quienes enseñamos debemos diferenciar entre cuestiones "estrictamente lingüísticas" y actitudes y valoraciones que se tienen frente a eso.

La corrección lingüística que los docentes hacen de los enunciados emerge de un criterio puramente ideológico, que depende de su conocimiento no del lenguaje, sino de lo que se está haciendo y cómo debe hacerse. Los usos lingüísticos se definen negativos y peyorativamente en oposición a los usos distinguidos y letrados, impuestos como sistema legítimo de sanciones y censuras específicas por el mercado lingüístico. "Todas las prácticas lingüísticas se valoran con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, es decir, las prácticas de los dominantes" (BOURDIEU, 1999, 27).

Lo que interesa señalar es lo siguiente: las dinámicas de significaciones y sentidos que operan en las configuraciones[10] semióticas de los sistemas de enseñanza y de aprendizaje de una lengua, tienen fuerte anclaje en las representaciones y actitudes sociolingüísticas que los profesores hacen acerca de los diversos objetos lingüísticos y que van, por ejemplo, desde el acento o dialecto regional al modo de lectura privilegiado en la escuela. Entendemos por representaciones aquellos sistemas de enunciados que circulan en determinada sociedad acerca de los usos lingüísticos, de su prestigio y de las prácticas lingüísticas, y que guían la acción pedagógica en las aulas de lengua. A estos sistemas de representaciones en los que se apoyan, en este caso los sistemas de enseñanza, o con los que están asociadas las diferentes intervenciones que se hacen en el orden del lenguaje, José del Valle (DEL VALLE-2007, citado en ARNOUX Y DEL VALLE, 2010, 6) los define como *ideologías lingüísticas*.

> [...] sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque per-

10 El concepto de configuraciones nos permite pensar en una red distribuida de conocimientos situados en ciertas instituciones a las que le docente acude, ligados a ciertos grupos y comunidades de conversación a los que pertenece, instrumentos pedagógicos o tendencias teóricas a las suscribe.

> tenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan para nosotros interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización (DEL VALLE, 2007, 20).

Las ideologías lingüísticas, con su fuerte dimensión valorativa, son puestas en relación con los procesos y posiciones glotopolíticas (explícitas o inferibles) que legislan las decisiones respecto la enseñanza en lengua materna, de segundas y extranjeras en el sistema educativo; siendo múltiples no sólo las formas que adoptan, sino también las zonas discursivas donde se manifiestan.[11] Las podemos distinguir tanto en textos didácticos, instrumentos lingüísticos, resoluciones ministeriales (documentos que sirven como marco de referencia para la enseñanza y formación en lenguas), como así también en las prácticas áulicas, de las producciones de los alumnos, en la cantidad y calidad de los contenidos que se planifican, sus expectativas, evaluaciones, en los ritmos que se impone al aprendizaje y en las formas de la corrección lingüística y gramatical.

Las acciones en el campo educativo constituyen un lugar central para la implementación de decisiones que son políticas. Analizar los perfiles sociolingüísticos de la comunidad o colectivo nos permite, en ese sentido, construir redes socioeducativas que incorporen el mundo cotidiano como objeto de análisis, experiencias, operaciones, observaciones y conocimientos que las personas significan también a través de los usos lingüísticos y gramaticales: cuando reproducimos o desarmamos afirmaciones sobre la lengua estamos haciendo políticas lingüísticas.

## CONSIDERACIONES FINALES, DESPLAZAMIENTOS Y PERSPECTIVAS

He intentado dilucidar hasta aquí la dimensión política de los fenómenos abordados estudiándolos desde una perspectiva glotopolítica. Traté de exponer cómo los dispositivos de inculcación y formación, especialmente la escuela, realizan un trabajo permanente de distinción y corrección, aplicando a su vez un principio de jerarquización de los usos correctos/in-

11 Cfr. ARNOUX Y DEL VALLE, 2010, p.3

correctos, cultos/vulgares, corriente/selecto, jerga/riguroso, urbano/rural, profesional/no profesional, escolarizado/no escolarizado; de manera de especificar la lengua legítima y su manejo, y de reforzar las diferencias entre quienes la poseen y quienes no, ocultando la dominación subrepticia.

"El mercado escolar está estrictamente dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes" (BOURDIEU, 1999, 36). Es así que el vocabulario educativo establece no sólo marcos de legibilidad y legalidad para las prácticas lingüísticas, sino también modos de codificación del lenguaje que necesitan ser deconstruidos; porque existen núcleos duros del pensamiento educativo que comparten una idea naturalizada de la lengua y que impiden pensar la realidad de los procesos. El uso instrumental y técnico del lenguaje deviene en una política de desmemoria que produce olvidos y silenciamientos, desoyendo expresiones que atesoran memoria de la historia política y experiencia vital de quienes hablan.

Hay que impulsar en la tarea docente una actitud epistemológica y estética de la escucha, que explore otras territorialidades de la palabra como material plástico y político, que reenvíe a las singularidades y texturas de los enunciados en tanto piezas de agenciamientos narrativo-performativos. Para quienes enseñamos lengua, en sus distintas formas, recuperar para nuestras clases el carácter heterodoxo del lenguaje poético[12] y su lógica desterritorializante de la norma y el uso institucional de la palabra, para habilitar espacios de subversión lingüística que desnaturalicen el vínculo que tenemos con el lenguaje.

Por último, no estemos indiferentes a que el dominio de cierto estándar de lengua tiene un rol social importante, y que la diferencia estructural en la distribución, muy desigual, del conocimiento y dominio de esa variedad "oficial", responde también a intereses que transcienden lo estrictamente lingüístico. Los intercambios lingüísticos no sólo son relaciones de comunicación, sino también relaciones de poder; entonces, es un amoroso trabajo político acompañar la articulación de una voz y de un modo singular del decir.

12 "El lenguaje poético, lo connotativo, reenvía el lenguaje a la singularidad de la experiencia individual, y escapa a la acción denotativa estable y común" (BOURDIEU, 1999, 13).

## REFERENCIAS


AA.VV. Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes. Buenos Aires: UBACyT, 2017. Disponible en: http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b-4dd361b63f707ab820a8c595f447manual-para-docentes.pdf

ARNOUX, E. N. de; VALLE, J. del. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. City University of New York, 2010, p. 1-24. Disponible en: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&-context=gc_pubs

ARNOUX, E, N. de; BEIN, R. *Política lingüística y enseñanza de lenguas.* Buenos Aires: Biblos, 2015.

ARNOUX, E. N. de. La perspectiva glotopolítica en los estudios de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Matraga, UERJ*, vol. 23, nº. 38. 2015. Disponible en: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/20196

BOURDIEU, P. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1999.

CAMBLON, A. Semiótica de Fronteras: Dimensiones y Pasiones Territoriales. *Foro Internacional: Fronteras Culturales* (conferencia). Resistencia-Chaco: FADYCC, 2014.

CAMBLONG, A. Glotopolítica vecinal. *En*: *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo I: Glotopolítica. Buenos Aires: FILO-UBA, 2017, p. 191-202.

CAMBLONG, A. Políticas Lingüísticas de Frontera. *Actas del Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas*. Buenos Aires: FILO-UBA, 1997.

CAMILLIONI, A. *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. España: Gedisa, 1997.

FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad I*. La voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

MARTÍN, F. J. Pensar desde la lengua. A propósito del paradigma de la 'tradición velada'. IV Congreso Iberoamericano de Filosofía, 2012, Chile. *Revista de Occidente* nº 394, marzo 2014. Disponible en: http://www.revistasculturales.com/articulos/97/revista-de-occidente/1733/1/pensar-desde-la-lengua-a-proposito-del-paradigma-de-la--tradicion-velada.html

ALARCÓN, R. La gramática en fronteras mestiza. *En*: MARTINEZ, A.; SPERANZA, A. (ed.). *Rumbos sociolingüísticos*. Mendoza: editorial FFyL-UNCuyo y SAL:

2013, p. 89-96. Disponible en: http://ffyl1.uncu.edu.ar/IMG/pdf/Martinez_y_Speranza_eds_2013.pdf

FLORES, V. Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. *En*: AAVV. Pedagogías transgresoras II. Santa Fé: Ediciones Bocavulvaria, 2018.

WITTIG, M. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales, 1992.

# TRABALHO DOCENTE E ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS: A INTERFERÊNCIA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NA ATIVIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA[1]

*Claridiane de Camargo Stefanello* [2]
*Ana Cecilia Teixeira Gonçalves* [3]
*Rosiane Moreira da Silva Swiderski* [4]

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho do professor de Língua Portuguesa (LP) tem sido cada vez mais desafiador, em especial, no que se refere à utilização dos gêneros[5]. A concepção sobre os gêneros textuais que fundamenta o presente capítulo foi proposta por Bakhtin (2003) no século XX. Segundo o autor, os textos produzidos (orais ou escritos) apresentam um conjunto de características relativamente estáveis: características essas que originam diferentes gêneros.

Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, um dos documentos que rege o ensino de LP também adota a concepção *bakhtiniana* de gênero e está fundamentado na concepção de linguagem

1 Capítulo originado a partir de uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso em Letras Português e Espanhol-Licenciatura, ano 2015.

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Educação Básica, Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

3 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo-RS.

4 Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Realeza-PR.

5 No decorrer do capítulo, usa-se a denominação gênero textual, conforme o ISD, mesmo que os PCNs, fundamentados na concepção de linguagem como forma de interação social, adotem a concepção *bakhtiniana* e a denominação gêneros discursivos.

como forma de interação social. Esta interação se dá entre os sujeitos nas diversas situações por meio dos gêneros que circulam na sociedade. Ao considerar que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero,

> não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Portanto, observa-se uma relação conceitual com a concepção *bakhtiniana*, pois esta afirmação implica que o texto é designado, no documento, como unidade básica de ensino. Assim, o gênero é entendido como objeto de ensino, pois todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Com isso, a leitura, bem como a produção (oral e escrita) de textos que pertencem a diferentes gêneros, proporciona o desenvolvimento de capacidades/competências[6], as quais devem ser focadas pelo professor nas ocasiões de ensino.

De acordo com o documento, a interação entre os alunos e professores deve estar presente no processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando a relação do que é preciso a escola ensinar com as práticas sociais. Essa prática perpassa o trabalho com o ensino de gêneros, ou seja, trabalha-se com textos que circulam socialmente, objetivando-se adentrar no campo da linguagem produzida no contexto social do aluno.

Dessa forma, a pesquisa que originou este capítulo foi motivada pela observação de que a maioria dos professores de LP discute a realidade escolar e docente em busca de uma (re)construção teórica e metodológica para favorecer o trabalho de ensino e de aprendizagem de gêneros em sala de aula. Esses profissionais manifestam a necessidade de (re)construir a prática de ensino devido a maior parte dos alunos apresentar dificuldades e baixos índices de aprendizagem em leitura, em escrita e em análise linguística, assim como em função dos avanços teórico-metodo-

6 "Se a competência inclui o saber, ela inclui também uma capacidade de utilizar esse saber, de mobilizar e colocar em prática esse saber" (BALTAZAR, 2006, p. 34).

lógicos que a área da Linguística Aplicada traz para o campo pedagógico. Todavia, pode-se compreender que grande parte destes profissionais possui dificuldade de compreensão dos PCNs, haja vista que muitos tiveram sua formação inicial antes da institucionalização do documento; ademais, algumas formações continuadas não adentram em um trabalho analítico sobre a aplicabilidade dos parâmetros.

As constatações de baixos índices de aprendizagem podem ser verificadas observando-se os números apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (Ideb[7]). Com relação ao último Ideb (2017), dentre as instituições públicas brasileiras, pode-se constatar metas não atingidas: as séries finais do Ensino Fundamental não alcançaram a meta (4,7) atingindo somente 4,4. O mesmo aconteceu com o Ensino Médio, o qual ficou com 0,9 abaixo da meta projetada (4,4), uma vez que atingiu somente 3,5.

A percepção da realidade na área de linguagem é, portanto, o que motivou o desenvolvimento da pesquisa apresentada neste capítulo. Acredita-se que a maioria dos professores apresenta dificuldades em trabalhar a partir do texto como unidade e a partir dos gêneros como objeto de ensino de LP, conforme as orientações dos PCNs. Assim, ao se analisar o objetivo do trabalho na disciplina de LP, conforme exposto nos PCNs, constata-se uma lacuna. Dessa maneira, vale recordar o documento:

> Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Contudo, antes de apresentar um posicionamento na tentativa de justificar o problema, acredita-se que é necessário dar voz a um professor de LP para que fale sobre a questão apresentada.

---

7 O órgão foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007, e tem uma escala de zero a dez com relação a dois conceitos importantes para a qualidade da educação, os quais são: a aprovação e a média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e da Prova Brasil.

## A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) tem Jean-Paul Bronckart como principal nome. Os estudos do ISD, cuja perspectiva fundamenta este capítulo, consideram as condutas humanas como produto da socialização, pois o sujeito constitui-se como ser humano através das relações que estabelece em sociedade. A partir dessa ideia, será abordado o trabalho educacional, o qual é orientado por modelos de agir que são apropriados pelo professor.

O ISD baseia-se, sobretudo, no interacionismo social, o qual busca analisar as condutas humanas, compreendendo-as como produto da socialização. Esta perspectiva é vinda dos estudos de Vygotsky (1988), para quem os processos de mudanças que ocorrem no desenvolvimento humano possuem origens sociais. Dessa forma, o autor indica que o organismo biológico e o meio social em que os sujeitos se encontram não podem ser estudados separadamente. E, portanto, atribui à linguagem uma função fundamental no desenvolvimento do ser humano, uma vez que ela é o principal meio de desenvolvimento de diferentes capacidades mentais que o homem adquire através das interações sociais e linguísticas.

Vygotsky (1988) aborda o desenvolvimento do pensamento humano e o papel da linguagem nesse processo, pois, para ele, o homem é um ser vivo e consciente. Dessa forma, defende que cabe à psicologia "considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas" (BRONCKART, 1999, p. 31). Seguindo essa corrente, o ISD entende as atitudes verbais como formas de ação. Por isso, designa o termo ação de linguagem para representar "o resultado da apropriação pelo organismo humano das propriedades da atividade social mediada pela linguagem" (BRONCKART, 1999, p. 42). Para Bronckart, a atividade social trata das organizações coletivas, já a ação é uma parte dessa atividade a qual apresenta um duplo estatuto: do ponto de vista externo, é atribuída ao ser humano em particular; do ponto de vista interno, designa um conjunto de representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade que o fazem consciente, tanto do seu fazer, quanto de sua capacidade de fazer.

Diante dessa ideia, as relações sociais se formam no contexto da atividade em funcionamento e é possível perceber que há uma relação intrínseca entre as produções de linguagem e as atividades sociais, o que acaba desenvolvendo as capacidades mentais e a consciência destes agentes. Dessa forma, "a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana se desenvolveram formas particulares de organização social" (BRONCKART, 1999, p. 22).

A investigação interacionista primeiramente se interessa pelas organizações sociais, depois pelas maneiras de interação, e, por fim, pelas características das organizações sociais e formas de interação. Dessa maneira, os sujeitos desenvolvem capacidades discursivas de linguagem particulares, criando atitudes de relacionar-se no meio em que se encontram. Em meio a essas organizações sociais, ocorre a utilização da linguagem, em suas relações com a atividade social e com as ações individuais. Fatores estes que são mediados por uma unidade de análise particular, quer dizer, o gênero discursivo, tal como propôs Bakhtin.

Sendo assim, todos os variados "campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (BAKHTIN, 2003, p. 261). Por meio dessa linguagem, o sujeito utiliza a língua para comunicar-se, processo o qual se efetua em forma de enunciados (orais ou escritos), produzidos pelos integrantes do campo da atividade humana. Portanto, de acordo com Bakhtin (2003, p. 261),

> Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Dessa forma, os elementos citados pelo autor, como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, encontram-se atrelados no enunciado e são determinados pela função de certo campo da comunicação. A partir dessa organização, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de emprego da língua cria seus tipos de enunciados relativamente estáveis, os quais Bakhtin (2003) denominou de gêneros do discurso. Cabe dizer que os gêneros textuais (orais e escritos) são heterogêneos e infinitos, pois as possibilidades da atividade humana em diversos campos são inesgotáveis, como as réplicas do diálogo do cotidiano, o relato do cotidiano, a carta, os documentos oficiais, entre outros.

Com base nessa ideia, a interação social se dá por meio da linguagem, a qual surge a partir dos gêneros. O agir comunicativo, ou melhor, as atividades de linguagem que ocorrem em contextos específicos é o que media as organizações sociais, ou seja, o agir comunicativo surge a partir das interações verbais, como uma cooperação realizada pelas pessoas. Em razão disso, inspirada em Leontiev (1979),

> [...] a noção geral de atividade designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das

> quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente (BRONCKART, 1999, p. 31).

Nesse sentido, na maioria das espécies animais, a atividade está associada a processos de cooperação, levando em conta as funções de sobrevivência nas quais essas atividades se relacionam (reprodução, fuga do perigo etc.). Assim, eles demonstram uma atividade coletiva ou social, mas que tomam formas particulares (distribuição das tarefas etc.) devido às características da organização. Já a espécie humana caracteriza-se pela diversidade e complexidade devido às maneiras de organização, como também às maneiras de atividade.

Percebe-se uma evolução da espécie humana em comparação aos animais, uma vez que o modo de comunicação particular dos humanos é a linguagem, pois o animal não se engaja em uma conversação verbal. Assim, compreende-se que a linguagem humana se estabelece de forma interativa, e está intrinsecamente associada às atividades sociais. Dessa forma, "a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais", representando o instrumento pelo qual essa atividade se desenvolve (BRONCKART, 1999, p. 34).

Nessa perspectiva, para Bronckart (1999), a produção verbal pode organizar-se em uma atividade particular, uma atividade propriamente da linguagem e que se organiza em discursos ou textos: "Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em gêneros" (BRONCKART, 1999, p. 35).

Portanto, a prática de linguagem se movimentará por meio de gêneros que estão em uso no contexto social, no qual o sujeito se encontra. Segundo Bakhtin (2003, p. 262-263), por serem inesgotáveis as possibilidades da atividade humana, os gêneros são infinitos, sendo separados em primários (simples, os quais se originam das comunicações imediatas que acontecem diariamente) e secundários (complexos, os quais surgem nas condições de uma convivência cultural mais organizada). De acordo com Bronckart (1999, p. 60),

> [...] os discursos primários seriam estruturados pelas ações não verbais [...], os discursos secundários (romances, obras científicas, etc.) se desligariam delas e seriam objeto de uma estruturação autônoma, convencional, ou ainda, especificamente linguística; estes, sim, constituiriam verdadeiras ações de linguagem.

Nesse sentido, conforme as considerações de Bronckart (1999), as atividades se dão numa comunidade verbal, que se constitui por várias formações sociais. Cada formação está direcionada a seus objetivos e interesses particulares, a qual Foucault (1969) denomina de formações discursivas e que Bronckart chama de formações sociodiscursivas (1999, p. 37).

Em razão disso, estas formações particulares chegam a maneiras variadas de discursos, os quais são denominados de gêneros de textos, visto que eles moldam os conhecimentos dos integrantes de um mesmo grupo social, mas de uma forma particular. A partir dessas concepções, Machado (2009) faz uma relação entre a linguagem e o trabalho educacional. Para ela, essa relação dá-se por meio dos discursos, das atividades sociais e das ações, os quais Bronckart defende. Dessa maneira, a autora entende que:

> é necessário recorrer a um conjunto de pressupostos [...] sobre o agir humano e suas relações com a linguagem; [...] sobre a organização do trabalho na sociedade contemporânea e sobre a ideologia que atravessa e influencia o trabalho educacional e [...] sobre o papel da linguagem nas e sobre as situações de trabalho (MACHADO, 2009, p.18).

As ações somente são entendidas por meio das interpretações, originadas com a utilização da linguagem, a partir dos textos dos próprios sujeitos dessas ações (MACHADO, 2009). Os textos, aos quais Machado se refere, podem ser oriundos de instâncias externas, indicando as tarefas que devem ser realizadas nessa profissão, como os PCNs, como também os textos produzidos no próprio trabalho docente ou em outras situações, por exemplo, os planos de aula. Tendo isso em vista, a partir de agora se fala do trabalho docente.

## TEXTOS PRESCRITIVOS E TRABALHO DOCENTE

Os textos prescritivos são aqueles que direcionam os aspectos institucionais e normativos, sejam formais ou informais, direcionando o trabalho diário do docente (SOUZA-E-SILVA, 2004). O trabalho do professor se dá, portanto, diante das prescrições que lhe são oferecidas, para a concretização de condições de estudo aos alunos. Essas organizações de estudo representam um fator constante por parte dos professores, pois a maioria reorganiza as atividades que lhe foram prescritas, levando em conta o nível de conhecimento dos alunos, a condição social etc.

Percebe-se, então, segundo Souza e Silva (2004), que o trabalho do professor incide em utilizar procedimentos já concebidos em um nível hierárquico, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, chegando aos PCNs. Sendo assim, conforme a autora, as atividades do professor se organizam de uma maneira imposta, seja pelo projeto do estabelecimento escolar ou pelo conselho de classe (por exemplo, as atividades a serem desenvolvidas, o tempo dedicado a elas, como também o uso ou não de determinados livros didáticos).

Diante disso, a "organização do trabalho efetuada pelos professores é uma resposta às prescrições. É também uma atividade dirigida, sobretudo, aos alunos" (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 91). Observa-se, assim, a importância dos docentes diante da reorganização dos documentos que regem o ensino/prescrições, pois esta atitude é também uma atenção direcionada aos alunos e a suas necessidades educacionais. Além disso, Souza-e-Silva ressalta que:

> Para a ergonomia[8] do trabalho, a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações sociais em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa (2004, p. 93).

Com isso, o trabalho do professor exige uma organização, a fim de mobilizar um grupo em função da aprendizagem de determinada tarefa. Assim sendo, os textos prescritivos têm papel fundamental no trabalho docente, visto que eles oferecem orientações, disponibilizando assuntos e conteúdos que podem ser abordados.

Por outro lado, receia-se que essas prescrições, em alguns momentos, possam engessar o trabalho do professor, caso ele não tenha uma formação de qualidade e uma autonomia profissional, pois um professor inovador, que pretende enfatizar o desenvolvimento de habilidades de linguagem de seus alunos, possivelmente desenvolverá sua prática a partir dos gêneros. No entanto, se ele não apresentar esses fatores mencionados, provavelmente ficará preso à prescrição ao receber da escola o plano de ensino com os conteúdos curriculares tradicionais (adjetivos, coletivos

---

8 Segundo Clot e Faita (2000) e Amigues (2004) *apud* Buttler (2008, p. 63), "A Ergonomia da atividade é um tipo de estudo (inscrito na tradição ergonômica francesa) do comportamento do homem no trabalho, que intervém nesses meios com o propósito de compreender a enorme variabilidade de maneiras de se realizar uma dada tarefa, o trabalho de organização coletiva e esse meio a que está sujeito o trabalho humano, considerando sucessos, fracassos, adaptações, etc.; ou seja, o que está entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado".

etc.) que provavelmente não ajudarão a desenvolver as habilidades linguísticas, como leitura e produção textual.

De modo óbvio, as prescrições são importantes para dar um comando ao trabalho docente, mas é interessante apontar que os PCNs tratam de uma concepção de linguagem sociointeracionista, ou seja, distinta em relação às prescrições, visto que o documento dá liberdade ao professor e não a uma lista de conteúdos tradicionais. Ele propõe um objeto – os gêneros – e uma unidade – o texto –, ferramentas com as quais o professor deve trabalhar. Por isso, trata-se de um documento prescritivo. Porém, em função de problemas, como concepção de linguagem, formação acadêmica e, também, formação continuada, nem sempre o professor sabe trabalhar da forma como propõe o documento.

## UNIVERSO DE ANÁLISE E AS CONSTATAÇÕES POSSÍVEIS

A partir do referencial teórico apresentado, o estudo que deu origem a este capítulo tem como universo de análise o contexto de trabalho de um professor de Língua Portuguesa (doravante denominado participante), que exerce suas atividades em uma escola pública do Rio Grande do Sul (RS). Ele foi entrevistado a partir de um questionário estruturado, com seis questões abertas, que constitui o *corpus* de análise. O que se buscou a partir desse *corpus* foi identificar a representação do professor de Língua Portuguesa acerca dos PCNs (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental) e a interferência deste documento no trabalho com o ensino de gêneros textuais.

Para o estudo do *corpus*, realizou-se uma análise com um olhar para o plano global do texto (temáticas principais e subjacentes que emergiram na fala docente, actantes principais colocados em cena pelo participante e tipos de discurso constitutivos do texto, utilizados pelo professor ao responder às questões) (BRONCKART, 1999). Na sequência, apresentam-se as perguntas e a transcrição das suas respectivas respostas.

**1. Qual sua concepção de linguagem?**

Bom, pra mim a linguagem é tudo porque trata da comunicação. Eu tento trabalhar da forma mais adequada dizendo o que é certo e o que é errado.

**2. Qual a relação dessa concepção com sua prática pedagógica?**

A maioria dos alunos vem de casa falando o "r" de alemão, então eu tento conversar e explicar que não é dessa maneira que se fala porque os colegas

ficam rindo, então eu explico a maneira correta porque um dia eles vão sair de casa e vão perceber que nos outros lugares não é assim que se fala e eu sei que eles vão sofrer com isso, não adianta.

**3. O que você compreende por gêneros textuais? De que maneira você trabalha com o ensino deles?**

Na semana passada eu trabalhei com o gênero redação, também trabalhei aquele que dá opinião, o relato de opinião. É muito bom trabalhar com estes gêneros por causa do vestibular e também por causa do ENEM, inclusive eu pego apostilas de uma sobrinha minha que estuda em Santa Maria. Este ano já peguei todo o material dela, aí vou trabalhar só com base na apostila dela. Eu trabalho da maneira que eles possam expor as ideias, mas só que é difícil porque eles não leem muito.

**4. Você acredita que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa dão embasamento para trabalhar com os gêneros textuais? De que maneira você recebeu essas orientações?**

Não, a maioria dos professores nem leu aquele documento, e mesmo que ele nem ajuda muito, quando eu me formei, a gente nem estudava sobre isso. Eu nunca recebi orientações para trabalhar com este documento, única coisa é que a gente conversa com os colegas. O que a direção foca muito é o Projeto Político Pedagógico, que fala dos conteúdos que inclusive esses dias tivemos que reescrever porque estava muito antigo.

**5. De que maneira os PCNs de Língua Portuguesa interferem na sua prática pedagógica?**

Para mim não adianta de nada, não me faz diferença. Isso foi algo que quiseram nos empurrar sem nenhuma noção do que se tratava.

**6. Como estão os alunos em relação às habilidades de leitura, escrita e análise linguística?**

Depende muito da turma, tem alunos que são muito bons em todos os aspectos. Acredito que na escrita porque leem muito, inclusive minha filha é ótima. Mas como tem alunos que eu sei que eles não leem então já nem conseguem escrever direito. Tenho alunos que só copiam, mas não sabem ler, assim como tenho alunos que não sabem nem copiar e aí me pedem ajuda, e ai, se esses não sabem ler nem copiar, análise linguística nem se fala. Alguns alunos possuem muita dificuldade e têm problemas, isso é por causa dessa inclusão que para mim eles só estão inseridos. Muitos professores pedem que o aluno leia em silêncio, eu não acredito dessa forma, então eu sempre leio em voz alta e peço para eles prestarem muita atenção e digo que o texto é muito interessante.

Com relação ao plano global do texto, as perguntas abertas tiveram a função de orientar o entrevistado sobre o tema em questão, ou seja, foi uma ferramenta para que o participante pudesse enunciar um conteúdo a ser analisado. Diante da transcrição, é possível observar a composição do texto, a extensão do enunciado, inclusive que algumas respostas foram mais desenvolvidas do que outras (a resposta à pergunta 6, por exemplo, a qual indaga sobre possíveis habilidades discursivas dos estudantes, foi a mais desenvolvida; em contrapartida, as respostas sobre concepção de linguagem e sobre a interferência dos PCNs no trabalho docente foram as mais breves).

Para maior compreensão do plano global, salienta-se que a questão 1 buscou identificar a concepção de linguagem do participante; a questão 2 foi voltada para a relação existente entre a sua concepção de linguagem e a prática pedagógica; a 3, direcionada para a compreensão dos gêneros e para a maneira de trabalhar com o ensino de gêneros; a 4, voltada para identificar se os PCNs embasam o trabalho docente com gêneros; a 5 buscou levantar informações sobre a interferência dos PCNs na prática pedagógica; e a 6 visou observar o posicionamento docente sobre as capacidades e competências (habilidades) de leitura, escrita e análise linguística manifestada pelos alunos.

A análise do plano global do texto também possibilitou identificar os actantes principais colocados em cena pelo participante.

A) O próprio enunciador do texto: "Bom, pra **mim** a linguagem […]"; "**Eu** tento trabalhar […]"; "[...] então **eu** tento conversar e explicar [...]"; "[...] **eu** explico a maneira correta [...]"; "[...] **eu** sei que eles vão sofrer com isso [...]".

B) Os alunos: "[...] têm **alunos** que são muito bons [...]; Mas como têm **alunos** que eu sei que **eles** não leem [...]; Tenho **alunos** que só copiam [...] tenho **alunos** que não sabem [...]"; Alguns **alunos** possuem muita dificuldade [...] **eles** só estão inseridos".

C) Os professores, caracterizados por diversos termos: "Não, a maioria dos **professores** nem leu [...] a **gente** nem estudava sobre isso."; "[...] a **gente** conversa com os **colegas**.";"[...] quiseram **nos** empurrar [...]."; "Muitos **professores** pedem [...]".

D) A direção: "O que a **direção** foca muito é [...].".

Com relação à identificação dos tipos de discurso constitutivos dos textos, observou-se a predominância da produção do discurso interativo, o qual compete à ordem do expor (BRONCKART, 1999). Assim sendo, as informações mencionadas no texto (o conteúdo temático) se apresentam

em conjunto com os critérios dos conhecimentos do mundo ordinário, quer dizer, o mundo discursivo designado pelo enunciador exibe uma sincronia temporal ou simultaneidade em relação aos conteúdos mobilizados e o mundo da interação. Ainda, é possível verificar uma mobilização ou implicação dos parâmetros de ação de linguagem. Isto é, os parâmetros do contexto de produção – enunciador, coenunciador, tempo e espaço – estão implicados, e, para compreender totalmente esse texto, é necessário ter acesso a suas condições de produção, pois o contexto de produção do texto remete à condição de ação de linguagem em curso. Esse fator é visível por meio de marcas apresentadas, por exemplo, dêiticos pessoais (eu, nós, a gente, mim etc.), dêiticos espaciais (aqui, ali, lá etc.) e dêiticos temporais (ontem, amanhã, hoje etc.). Além de tudo, os tempos verbais (presente, futuro perifrástico, imperativo) fazem com que o teor (conteúdo) do texto seja posto em conjunto ao momento de produção. Essa explicação pode ser observada nos exemplos retirados do texto do participante da pesquisa:

> Questão 3: "[...] inclusive **eu pego** apostilas de uma sobrinha minha que estuda em Santa Maria"; "[...] aí **vou trabalhar** só com base na apostila dela. **Eu trabalho** da maneira que eles possam expor as ideias, [...]".

> Questão 6: "**Acredito** que na escrita porque leem muito [...]"; "[...] **eu** sei que eles não leem [...]"; "**Tenho** alunos que só copiam, [...] **tenho** alunos que não sabem nem copiar e aí me pedem ajuda, [...]"; "[...] **eu** não **acredito** dessa forma, então **eu** sempre **leio** em voz alta e **peço** para eles prestarem muita atenção e **digo** que [...]".

No exemplo retirado da questão 3, é possível compreender a utilização de dêitico pessoal (eu). o uso do presente do indicativo (pego, trabalho), como também o uso de futuro perifrástico (vou trabalhar). Fatores que retratam sua prática docente diante da maneira de trabalhar a Língua Portuguesa, até mesmo o suporte que o professor pretende utilizar para o desenvolvimento de seu trabalho.

Na questão 6, nota-se o uso do presente (acredito, tenho, digo), o qual também marca o discurso interativo, em que é possível considerar a representação dos alunos em relação às habilidades de leitura, de escrita e de análise linguística, e a maneira do professor desenvolver a leitura em sala de aula.

Em algumas passagens também é possível verificar o uso do relato interativo, caracterizado por um tipo de discurso da ordem do narrar. Dessa maneira, observa-se o uso de tempos verbais como o pretérito perfeito, o imperfeito do indicativo e o pretérito mais que perfeito, os quais mar-

cam fatos narrados distantes ou disjuntos temporalmente do momento de produção em que o texto foi abordado. Portanto, o enunciador lembra-se da situação de produção a partir de dêiticos (pessoais, temporais), que denotam sua implicação. Seguem alguns exemplos do relato interativo:

> Questão 4: "[...] nem **leu** aquele documento [...] quando **eu** me **formei, a gente** nem **estudava** sobre isso"; "[...] é o Projeto Político Pedagógico [...] dias **tivemos** que reescrever porque **estava** muito antigo".
>
> Questão 5: "Para **mim** não adianta de nada. Isso foi algo que **quiseram nos** empurrar sem nenhuma noção do que se **tratava**".

Na questão 4, pode-se observar o uso de pretérito perfeito (leu, formei, tivemos), e, também pretérito imperfeito do indicativo (estudava, estava), o que marca que a participante faz referência a acontecimentos passados, pois aborda sua experiência quando acadêmica de LP, fato assinalado pelos dêiticos pessoais (eu, a gente). Com isso, os fatores apresentados encontram-se distantes do momento atual, no qual o texto está sendo produzido. Além disso, na questão 5, também se observa a referência a acontecimentos a partir da utilização do pretérito perfeito (quiseram) e do imperfeito do indicativo (tratava), assim como a implicação da participante verificada por meio dos dêiticos (mim, nos). Diante disso, no tempo presente, nota-se a indiferença aos PCNs em sua prática docente, como também uma crítica em relação ao modo como o documento foi inserido no meio escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apreciação do plano global da entrevista possibilitou identificar os actantes principais colocados em cena, quer dizer, as entidades que são colocadas no texto sendo a causa de um agir. Trata-se, primeiro, do caso do próprio enunciador/participante ao qual são atribuídos agires, em meio aos quais se pode mencionar a maneira de desenvolver sua prática pedagógica com a preocupação do certo ou errado. Trata-se também da caracterização das turmas, para descrever as dificuldades apresentadas pelos alunos. Além disso, dos professores, quase que de modo genérico, para explicar o desconhecimento dos PCNs e a falta de interesse pelo documento. Por fim, da direção, a qual possui como foco o trabalho direcionado ao Projeto Político Pedagógico da instituição (e aos conteúdos previstos).

A investigação dos tipos de discurso possibilitou constatar que há uma predominância da produção do discurso interativo devido ao fato de apresentar-se uma sincronia temporal em relação aos conteúdos mobilizados e o mundo da interação. Ademais, os parâmetros do contexto de produção (enunciador, coenunciador, tempo e espaço) estão implicados, pois o contexto de produção do texto remete à condição de ação de linguagem em curso. Esse fator aponta para acontecimentos integrantes da realidade do participante: os fatores que retratam sua prática docente diante da maneira de trabalhar a LP; o suporte que ele pretende utilizar para o desenvolvimento de maior qualidade do trabalho; a representação que possui dos alunos em relação às habilidades de leitura, de escrita e de análise linguística.

Identifica-se também o relato interativo, o qual é caracterizado pela ordem do discurso do narrar e que, no caso, é diferente da ordem de expor. Nessas ocasiões, o sujeito faz menção a acontecimentos passados: em um primeiro momento, fala sobre o desconhecimento dos PCNs e da existência de uma lacuna entre a situação de produção do documento e a formação acadêmica do docente; em um segundo momento, trata com descaso o documento, justificando que sua inserção não teve a devida contextualização.

A partir da análise, observou-se que o participante não conhece os PCNs devido a não tê-los estudado durante sua formação inicial, nem mesmo atualmente. Embora admita isso, faz julgamentos negativos ao dizer que o documento não ajuda em sua prática pedagógica. Dessa maneira, é possível perceber que o professor não compreende sua funcionalidade e acaba desenvolvendo um trabalho a partir de uma perspectiva em que provavelmente não se entenda a linguagem enquanto forma de interação social. No âmbito do ensino de língua, isso pode ser observado, sobretudo, na preocupação docente com o certo e com o errado, na focalização do conteúdo e na desconsideração do fenômeno da variação linguística. Esses fatores podem resultar em um trabalho que não priorize o desenvolvimento de habilidades discursivas, o que possivelmente justifica o baixo desempenho dos estudantes apontado pelo Ideb.

Por conseguinte, constata-se a possibilidade de não interferência dos PCNs no trabalho docente e, em decorrência disso, pressupõe-se que os gêneros textuais, em muitas situações, não representam o objeto de estudo na área de Língua Portuguesa. Sabe-se que o documento fornece liberdade metodológica e não um arranjo de conteúdos tradicionais, pois propõe um objeto, os gêneros, e uma unidade, os textos, instrumentos com os quais o docente deveria desenvolver o trabalho. Assim, uma vez que essa prática pedagógica fosse efetivada, a atividade docente basear-se-ia na perspectiva do interacionismo social, a qual favorece o desenvolvimen-

to da competência comunicativa tanto do professor, quanto dos alunos. Além disso, o trabalho se daria a partir desse instrumento, dos gêneros, por meio dos quais se destacaria a articulação entre as atividades de linguagem e as práticas sociais. E essa articulação propiciaria um trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, como leitura e produção textual, nas quais, na maioria das vezes, é observada certa carência por parte dos alunos.

Sendo assim, foi possível, neste capítulo, apresentar a aplicação de um procedimento teórico-metodológico a fim de identificar uma representação docente. Nesse sentido, pode-se dizer que a pesquisa feita possibilitou uma reflexão acerca do trabalho docente com relação à interferência dos PCNs na atividade de um professor de LP e no que diz respeito à utilização dos gêneros como objeto de ensino. Assim, propiciou, por um lado, dar voz ao profissional da área, e, por outro, ter mais informações acerca de seu contexto de atuação. De tal modo, antes de qualquer julgamento precipitado com relação ao profissional docente, ressalta-se que a formação continuada é um processo de extrema relevância, que pode transformar e fortalecer o trabalho do professor. Em vista disso, verifica-se a necessidade de políticas públicas em que a formação continuada seja entendida, de fato, como um momento de reflexão sobre a prática, de fundamentação teórica e metodológica e de melhoramento e fortalecimento profissional.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BALTAZAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais:* uma experiência com o jornal de sala de aula**.** 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental:* Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. F. *Atividades de Linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. F.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho:* uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 133-163.

BUNZEN JR., C. S. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

MACHADO, A. R. *et al*. *Linguagem e Educação:* o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor constituídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. *In*: MACHADO, A. R. e colaboradores. *Linguagem e Educação:* o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. *In:* MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes,1988.

# PARTE II
# PESQUISA

# FALA, FAVELA: MEMÓRIA E TRAUMA EM *BECOS DA MEMÓRIA* (2006), DE CONCEIÇÃO EVARISTO

*Luiz Carlos Felipe* [1]

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

São três os objetivos deste capítulo. Primeiramente, investigar a representação da pobreza (e do espaço "favela") na literatura brasileira contemporânea. Para isso, constituí uma espécie de contracânone ou "cânone preto", incluindo obras como *Quarto de despejo*: diário de uma favelada (1960), *Cidade de Deus* (1997) e *Becos da memória* (2006), por exemplo. Em seguida, passo a caracterizar esse devir-favela na obra em prosa de Conceição Evaristo: sua "escrevivência", seus recursos e efeitos. Por último, analiso a importância dos personagens Maria-Nova e Negro Alírio (vistos aqui como os "novos bárbaros") para o resgate, via memória coletiva, da "experiência traumática" da escravidão e do desfavelamento dos quais são testemunhas/vítimas os personagens de *Becos da memória*.

O lugar que a sociedade brasileira reserva a uma mulher intelectual negra ainda é obviamente (para empregar um clichê largamente utilizado pela teoria contemporânea) o das margens, raras vezes ela e sua obra ocupam o centro do debate. Isso nos faz pensar nos infortúnios pelos quais a produção literária de Conceição Evaristo passa, desde a preparação dos originais até a publicação, depois as dificuldades de distribuição e divulgação (até o momento seus livros são publicados por editoras pequenas e sem verba suficiente para pôr as suas obras nas livrarias de todo o país). Foram essas dificuldades que deixaram *Becos da memória* engavetado por quase 20 anos! Em depoimento a Machado (2014, p. 258), a escritora re-

---

1 Professor dos Cursos de Letras e Pedagogia na Universidade do Contestado (UnC) e de Literatura Brasileira no Colégio Universitário Mafrense (Mafra-SC). Mestrando em Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

vela-nos os problemas financeiros enfrentados à época da publicação do seu primeiro romance, *Ponciá Vicêncio* (2003):

> A Mazza eu já conhecia há anos, a pessoa Mazza [Maria Mazarello Rodrigues], a dona da editora, porque ela é mineira, eu também. [...] A editora Mazza teve uma importância muito grande na história do Movimento Negro porque foi a primeira editora a trabalhar [especificamente] com autores negros. Então eu [...] resolvi perguntar se ela não queria publicar *Ponciá Vicêncio*. Só que a Mazza não é uma grande editora, quer dizer, hoje está até maior, mas naquela época não era uma grande editora. Então, na verdade, ela aceitou publicar, mas eu tinha que bancar. Então eu fiz um empréstimo bancário, levei mais de um ano pagando, no vermelho, e publiquei *Ponciá Vicêncio*.

Eu gostaria, antes de iniciar as análises da obra *Becos da memória*, de retomar esta pergunta de Roberto Schwarz: "[...] como se define e representa a pobreza nas letras brasileiras?". Com ela o eminente crítico literário abre a apresentação para o volume "Os pobres na Literatura Brasileira", publicado em 1983. Há exatos 38 anos, Schwarz considerava necessário, ainda, lembrar que:

> [...] as crises da literatura contemporânea e da sociedade de classes são irmãs, e que a investida das artes modernas contra as condições de sua linguagem tem a ver com a impossibilidade progressiva, para a consciência atualizada, de aceitar a dominação de classe. Assim, num sentido que não está suficientemente examinado, a situação da literatura diante da pobreza é uma questão estética radical (SCHWARZ, 1983, p. 8).

Considerando essa perspectiva teórica, seria necessário acrescentar – a fim de se fazer justiça ao projeto literário de Conceição Evaristo – a questão da raça e do gênero que configura a maneira como a sua obra representa a pobreza e, em particular, a condição da mulher negra e favelada. Passadas mais de três décadas, esse tema continua recebendo a atenção por parte de escritores e escritoras brasileiros que, de maneira diversa, mostram a atualidade e as nuances políticas e estéticas as quais permeiam o enredo (e, por que não dizer, a recepção por parte de um público leitor cada vez mais eclético e politizado) dessas publicações. Se elaborássemos

uma rápida lista de obras cujo foco fosse o pobre, a favela ou a pobreza, deveríamos citar hoje títulos como *Quarto de despejo*: diário de uma favelada[2] (1960, 10. ed., 2014), de Carolina Maria de Jesus, *Subúrbio* (1994, 2. ed., 2006), de Fernando Bonassi, *Cidade de Deus* (1997, 2. ed., 2002), de Paulo Lins, *Capão Pecado* (2000, 2. ed., 2005, 3. ed., 2016), de Ferréz, *Inferno* (2000, 2. ed., 2010), de Patrícia Melo e *Becos da Memória* (2006, 2. ed., 2013), de Conceição Evaristo. O que aproxima esses textos é o fato de todos tematizarem experiências violentas, traumáticas ou degradantes nas quais personagens, em uma determinada situação limite, enfrentam tensões e fracassos advindos de projetos modernizantes de uma gestão pública corrupta e falida que geraram o colapso de novas formas inclusão social. O que os singulariza é o trabalho com a linguagem, a forma como cada escritor ou escritora define, literariamente, esse espaço e examina os conflitos humanos por meio de personagens inspirados, quase sempre, em homens e mulheres reais.

Historicamente, a palavra "favela" referia-se a um tipo de leguminosa, um vegetal que recobria um local batizado de "Morro da Favela", situado perto da cidade de Canudos, onde se desenrola o enredo da obra "Os sertões" (1902), de Euclides da Cunha (1866-1909). É, a partir desse registro, que o vocábulo passa a ser empregado com um determinado sentido geográfico e associado a morro:

> E no primeiro momento, antes que o olhar pudesse acomodar-se àquele montão de casebres, presos em rede inextrincável de becos estreitíssimos e dizendo em parte para a grande praça onde se fronteavam as igrejas, o observador tinha a impressão exata, de topar, inesperadamente, uma cidade vasta. Feito grande fosso escavado, à esquerda, no sopé das colinas mais altas, o Vaza-Barris, [...] a casaria compacta em roda da praça, a pouco a pouco se ampliava distendendo-se, avassalando os cerros para leste e para o norte até às últimas vivendas isoladas, distantes, como guaritas dispersas – sem que uma parede branca ou telhado encaliçado quebrasse a monotonia daquele conjunto assombroso de cinco mil casebres impactos numa ruga de terra. [...] Aí caía a encosta de um esporão do morro da Favela, avantajando-se até ao rio, onde acaba em corte abrupto. [...] (CUNHA, 1995, p. 223-224).

2 Carlos Vogt dedica o ensaio "Trabalho, pobreza e trabalho intelectual" a essa escritora, incluído no livro "Os pobres na Literatura Brasileira" (SCHWARZ, 1983, p. 204-213).

Ao retornarem ao Rio de Janeiro, em 1897, ex-combatentes da Guerra de Canudos acabam por estabelecer-se em um local que passa a ser conhecido como "Morro da Favela", mais tarde rebatizado como Morro da Providência. Segundo Medeiros (2007), a favela veio a instalar-se nas proximidades de um antigo cortiço, o "Cabeça-de-Porco", destruído em 1893. Os antigos moradores despejados juntam-se aos soldados e dessa maneira dão início a um novo tipo de habitação "herdando, também, o estigma de violência e precariedade que definia a vida no cortiço" (MEDEIROS, 2007, p. 278).

Entre os modernistas, havia um interesse por esse novo espaço habitacional e suas peculiaridades. Tarsila do Amaral, por exemplo, tem um quadro chamado "Morro da Favela" (1924), e Oswald de Andrade, no "Manifesto Pau-Brasil", atribui valor estético à favela. Todavia, a favela alcançou *status* de *best-seller* apenas com Carolina Maria de Jesus, que, ao ter o seu *Quarto de despejo:* diário de uma favelada, publicado em 1960, conseguiu esgotar em uma semana a primeira edição com dez mil exemplares. Enquanto a autora ainda estava viva, foram nove edições feitas no Brasil, sem contar a edição de bolso (1976); a obra foi traduzida para treze idiomas e circulou em quarenta países (SCHWARZ, 1983, p. 205). Trata-se de um desempenho editorial digno de nota, mesmo para os nossos padrões atuais. A autora (mulher negra, solteira, mãe, catadora de papel) faz um retrato isento de idealização da precariedade das moradias, da violência, dos maus hábitos dos vizinhos, da fome, da sua luta pela sobrevivência, morando às margens do Rio Tietê, em São Paulo, no período que vai de 1955 a 1960. Por exemplo, em 27 de dezembro de 1958, ela registra: "[...] a favela é o quarto de despejo de São Paulo. E [...] eu sou uma despejada" (JESUS, 2001, p. 141). Pela primeira vez, em termos literários, temos uma inversão de ponto de vista. Agora, é a voz (e a escrita) do sujeito periférico que narra sua experiência de vida, encarando sua condição de marginalidade em relação aos "outros" que habitam espaços privilegiados da metrópole. Contudo, foram necessários quase 40 anos para que outra obra tivesse o impacto editorial e cultural que *Quarto de despejo* representou. Em 1997, Paulo Lins publicou *Cidade de Deus,* que foi recebido com extensa resenha elogiosa de Roberto Schwarz, classificando a obra como "um acontecimento" e "aventura artística fora do comum" (SCHWARZ, 1999, p. 163). São outros tempos, outras falas. As construções (casas e apartamentos) agora são de alvenaria, dotados de água e luz. Lins – que foi morador da comunidade – apresenta-nos um retrato poético e caótico dessa espetacular "neofavela":

> Aqui agora uma favela, a neofavela de cimento, armada de becos-bocas, sinistros-silêncios, com gritos-desesperos no correr das vielas e na indecisão das encruzilhadas. Os novos moradores levaram lixo, latas, cães vira-latas, exus e pombagiras em guias intocáveis, dias para se ir à luta, soco antigo para ser descontado, restos de raiva de tiros, noites para velar cadáveres, resquícios de enchentes, biroscas, feiras de quartas-feiras e as de domingos, vermes velhos em barrigas infantis, revólveres, orixás enroscados em pescoços, frango de despacho, samba de enredo e sincopado, jogo do bicho, fome, traição, mortes, jesus cristo em cordões arrebentados, forró quente para ser dançado, lamparina de azeite para iluminar o santo, fogareiros, pobreza para querer enriquecer, olhos para nunca ver, nunca dizer, nunca, olhos e peito para encarar a vida, despistar a morte, rejuvenescer a raiva, ensanguentar destinos, fazer a guerra e para ser tatuado. (...) Levaram também as pipas, lombo para polícia bater, moedas para jogar porrinha e força para tentar viver. Transportaram também o amor para dignificar a morte e fazer calar as horas mudas (LINS, 1997, p. 17-18).

Nessa versão mais contemporânea, Lins registra uma variada alteração no microcosmo da neofavela, diversificada sob aspectos religiosos, raciais, etários e morais, por exemplo. Todavia, uma parcela de seus moradores passa a ser submetida às regras impostas pelo tráfico de drogas e às ações violentas resultantes do comando do crime organizado. Com isso, surgem as tensões polarizadas entre asfalto e morro, civilização e barbárie, polícia e traficante, as quais permanecem atuantes em nosso imaginário. Não só a literatura, evidentemente, mas o cinema, a internet, a música, a pintura, a dança e a arquitetura expressam e fixam – mas também podem desconstruir – um modo de olhar a favela, uma vez que ela:

> [...] simboliza, ainda, as desigualdades e injustiças sociais causadas pelo sistema político e econômico vigentes. Esse lugar pode gerar sentimentos como medo, repulsa, dependendo da posição de quem o focaliza. Uma marca da produção literária brasileira contemporânea é exatamente a representação da favela e do modo de vida a ela associado por seus moradores, o que aponta para perspectivas menos idealistas ou preconceituosas em relação a esse espaço (MEDEIROS, 2007, p. 281).

Essas manifestações colaboram para que os moradores dessas comunidades possam ocupar o lugar de sujeitos, pelo menos no que diz respeito à sua representação por meio da oralidade, do corpo ou da escrita.

## A SEDUÇÃO DA MEMÓRIA: UMA INTRODUÇÃO

A memória coletiva e o trauma são temas cada vez mais discutidos no âmbito das artes. Esses tópicos de análise estão ganhando espaço sobre diversos modos de discussão. E, a partir dos anos 60, com a perspectiva da Nova História, há uma abertura acadêmica para as questões relacionadas à memória e ao trauma, com trabalhos expressivos nas áreas da arquitetura, do cinema e da literatura. Atualmente, tem-se uma discussão sobre restaurações de prédios, construções de monumentos, centros e museus, que aludem a grandes traumas históricos, como o Holocausto, a Guerra do Vietnã, o bombardeio em Hiroshima, a escravidão, as ditaduras na América Latina, entre outros. O crítico alemão Andreas Huyssen afirma que, em nosso tempo, estamos "seduzidos pela memória" e que deixamos de viver a era do "futuro-presente", passando a vivenciar a época do "passado-presente" (HUYSSEN, 2000, p. 17). Em seu modo de ver a questão, a indústria cultural apossou-se das memórias e as transformou em mercadoria. Nem sempre, nesse caso, o compromisso será com a memória, mas com uma noção de realidade equivocada que se infiltra no imaginário coletivo. Huyssen afirmará, com base nas reflexões iniciadas por Sigmund Freud, que, ao invés dessas rememorações trazerem à tona a memória, o resultado vem a ser, justamente, o esquecimento:

> [...] E se as relações entre memória e esquecimento estiverem realmente sendo transformadas, sob pressões nas quais as novas tecnologias da informação, as políticas midiáticas e o consumismo desenfreado estiverem começando a cobrar seu preço? Afinal, e para começar, muitas das memórias comercializadas em massa que consumimos são "memórias imaginadas" e, portanto, muito mais facilmente esquecíveis do que as memórias vividas. Mas Freud já nos ensinou que a memória e o esquecimento estão indissolúvel e mutuamente ligados; que a memória é apenas uma outra forma de esquecimento e que o esquecimento é uma forma de memória escondida. (...) (HUYSSEN, 2000, p. 18).

O sentido de "memórias vividas" *é o* que me interessa no estudo que deu origem a este capítulo. No contexto atual, ganham cada vez mais força as manifestações literárias contadas/narradas por moradores de comunidades carentes (quilombolas, aldeias indígenas, favelas, ribeirinhos, assentamentos, periferias etc.) que registram a experiência vivenciada em territórios dominados pela violência discriminatória, cuja ênfase ora pode ser étnica, ora de classe ou de gênero. Esse tipo de literatura recupera uma memória coletiva que quase sempre gira em torno de um trauma, causado pelo sistema político-social vigente. A obra *Becos da memória* resgata tanto um passado mais recente (o desfavelamento e a reurbanização das cidades) quanto episódios ligados à escravidão e às guerras protagonizadas pelo povo negro. Possui, evidentemente, traços autobiográficos em relação à infância e adolescência de Conceição Evaristo, mas não se restringe apenas ao registro fiel dos eventos. Não podemos ignorar a elaboração estética com a qual a autora constrói a narrativa a fim de contar a história de Maria-Nova, Maria-Velha, Vó Rita, a Outra, Cidinha-Cidoca (que depois vira Cidinha-Cidoca-Maria-Minhoca), Ditinha, Mãe Joana, Filó Gozogênia, Tio Totó, Negro Alírio, o Bondade, Louco Luisão da Serra, Tio Tatão, Pedro da Zica, entre outros personagens. Ao resgatar tais experiências vividas, Evaristo acaba por dar um excelente exemplo da definição de Huyssen, que entende "memória vivida" como sendo:

> [...] ativa, viva, incorporada no social – isto é, em indivíduos, famílias, grupos, nações e regiões. Estas são as memórias necessárias para construir futuros locais diferenciados num mundo global. [...] A memória é sempre transitória, notoriamente não confiável e passível de esquecimento; em suma ela é humana e social (HUYSSEN, 2000, p. 36-37).

Mas como manter essa memória viva? Como garantir que o passado inteiro de um povo não caia no esquecimento? Em *Becos da memória,* essa missão fica sob a responsabilidade da jovem Maria-Nova. Observar, escutar, analisar a vida e a história de seus vizinhos acaba por gerar uma irreversível tomada de decisão:

> Sim, ela iria adiante. Um dia, agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo (EVARISTO, 2013, p. 247).

## MEMÓRIA E TRAUMA EM *BECOS DA MEMÓRIA*

Até o século XIX, o conceito de “trauma” restringia-se a um machucado físico que era tratado pela medicina tradicional. Foi a partir da observação de uma série de “sintomas” presentes em indivíduos submetidos ou expostos a um evento de extremo sofrimento e violência que se chegou à noção de “experiência traumática”:

> A experiência traumática é, para Freud, aquela que não pode ser totalmente assimilada enquanto ocorre. Os exemplos de eventos traumáticos são batalhas e acidentes: o testemunho seria a narração não tanto desses fatos violentos, mas da resistência à compreensão dos mesmos. A linguagem tenta cercar e dar limites àquilo que não foi submetido a uma *forma* no ato da sua recepção. Daí Freud destacar a repetição constante, alucinatória, por parte do “traumatizado” da cena violenta: a história do trauma é a história de um choque violento, mas também de um *desencontro* com o real (em grego, vale lembrar, “trauma” significa ferida) (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 48-49).

Não há como isolar a ideia de trauma dos processos de formação da sociedade brasileira, uma vez que esses processos se configuram violentos, autoritários e excludentes – e dos quais a escravidão é apenas um exemplo. O ensaísta Márcio Seligmann-Silva reforça essa percepção, lembrando-nos:

> Aprendemos que o elemento traumático do movimento histórico penetra nosso presente tanto quanto serve de cimento para nosso passado, e essas categorias temporais não existem sem a questão da sua representação, que se dá tanto no jornal, na televisão, no cinema, nas artes, como na fala cotidiana, nos nossos gestos, sonhos e silêncios, e, enfim, na literatura (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 64).

Para refletir sobre a relação entre trauma e literatura, enfocarei o modo como esses processos autoritários impactam a constituição do texto literário e de seus personagens na obra *Becos da memória* (2006). Em suma, esses traumas culturais coletivos e a memória coletiva se sobrepõem, na medida em que um depende do outro para constituir-se. A memória é o que permite que os personagens tenham alguma ligação com o passado e, portanto, com as suas próprias origens. Aos olhos de Maria-No-

va, por exemplo, os velhos Tio Tatão, Vó Rita e Tio Totó davam a impressão de sempre estar ali, "de que geraram a favela". Todavia, ao mesmo tempo, essa memória é extremamente traumática, pois evoca a crueldade do sistema escravocrata, a privação da liberdade e o abandono proposital por uma parte da elite branca brasileira. É, portanto, uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que essa memória permite conhecer o passado, ela revela o quanto esse passado é doloroso.

É exemplar para a compreensão dessa ideia os fragmentos da narrativa que compõem a história de Negro Alírio. Desde muito cedo, o personagem observa as injustiças sofridas por ele e pela sua comunidade. É, no entanto, a garantia do acesso à leitura e à escrita que oferecem ao jovem as ferramentas para superar a "experiência traumática" da escravidão. A narradora revela-nos de um modo muito singular o acesso à leitura de Negro Alírio:

> [...] Um dia aprendera a ler. A leitura veio aguçar-lhe a observação. E da observação à descoberta, da descoberta à análise, da análise à ação. E ele se tornou um sujeito ativo, muito ativo. Não era um mero observador, um enamorado das coisas e do mundo. Era um operário, um construtor da vida (EVARISTO, 2013, p. 79).

Esse personagem é marcado por um caráter reivindicativo, justiceiro, manifestação do guerreiro negro. Um elo, portanto, com uma parte da história da escravidão contada por aqueles que desafiaram o poder, questionaram as regras de submissão impostas pelo regime colonial, personificaram a liberdade possível. Negro Alírio encarrega-se de inventar um futuro melhor para si e para seu povo, e essa marca pessoal chama imediatamente a atenção de Maria-Nova:

> Ele disse se chamar Negro Alírio. Negro deveria ser apelido e Alírio o nome, mas ele dissera Negro Alírio. Gostou de ouvir a palavra negro pronunciada por um negro, pois o termo negro, ela só ouvia na voz de branco, e só para xingar: negro safado, negro filho da puta, negro baderneiro e tantos defeitos mais! (EVARISTO, 2013, p. 133).

Nascido em uma pequena cidade do interior, o jovem não entende por que um único homem detém o poder político e financeiro do local, em detrimento dos demais moradores que, apesar de trabalharem na terra todos os dias, não conseguem ter mais que o básico para sobreviver. Pouco a

pouco ele começa a entender o funcionamento desse mecanismo, o poder mantido à base de coerção e imposição. A memória coletiva está presente ao longo dessa tomada de consciência, como é possível notar neste trecho:

> Um dia, o Homem, que, na época, era ainda um pouco mais que um menino, já de noite, tomava banho no rio, quando viu alguns homens chegarem carregando uma pessoa que parecia morta e jogá-la nas águas do rio. Reconheceu que eram os homens, os capangas do Coronel. [...] O Homem, quando ainda menino, ao testemunhar o fato, sentiu que ali havia algum perigo. [...] Naquela noite ele não dormiu, pensou o tempo todo em dois fatos: um, era aquele que acabara de testemunhar – um homem sendo lançado ao rio pelos capangas do Coronel –; o outro, um fato que seus pais lhe contaram um dia. Ele tivera um bisavô que tinha uma ferida na perna. [...] Já velho, inútil para o trabalho, peso morto, ficava sentado, e a ferida exposta aos mosquitos, além do cheiro e da dor. Sempre que o Sinhô moço passava por ele, fazia questão de chutar a ferida do velho. Ele apenas gemia "ui, ui, ui,.. Sinhô-moço!". Depois, muitos anos depois, uma ferida apareceu na perna de Sinhô-moço, na mesma perna, no mesmo lugar. [...] Os negros diziam que era castigo de Deus. E ficavam felizes porque tinham um Deus que se vingava por eles e que um dia lhes daria o reino do céu (EVARISTO, 2013, p. 83-85).

Esse fragmento denuncia a longa linhagem dos desmandos das grandes oligarquias brasileiras e seu modo desumano de impor o poder sobre os negros, submetidos à violência de coronéis e seus capangas. Mas como traduzir pela linguagem a dor e a submissão impostas ao povo negro? Como dizer o indizível sem que pareça tratar-se apenas de um documento? O crítico Seligmann-Silva lembra que "o sobrevivente é aquele que reencena a criação da língua" (2003, p. 52), isto é, ao reencontrar-se com os horrores da escravidão, Evaristo remete o leitor a duas imagens aterradoras desse período: os corpos de negros e negras boiando nas águas do "Rio dos Mortos" e a ferida na perna do bisavô de Negro Alírio. Esteticamente elaborado, o grotesco dessa cena fixa-se na viva metáfora da "ferida", e as suas camadas simbólicas são frequentemente retomadas pela narradora, sendo fundamental para a compreensão dos laços de tensão histórica passado-presente que perpassam a obra.

Em outro momento da narrativa, Negro Alírio diz que é necessário "pôr o dedo na ferida": "E mais ainda acreditou que era preciso pôr o

dedo na ferida. Não na ferida de seu povo, mas na ferida do povo contrário ao seu." (EVARISTO, 2013, p. 86-87). E continua: "Seria hoje que ele poria o dedo na ferida dos que estavam do lado de lá. A ferida dos seus já estava sangrando há muito tempo" (p. 86-87). Na sequência, a narradora repete a imagem: "Dias depois, naquela época, mais dois fatos sangraram a ferida do Homem [...]" (EVARISTO, 2013, p. 88). Dificilmente conseguiremos assimilar o trauma na totalidade da carga emocional que o pressupõe, haja vista que as palavras, como lembra Aleida Assmann, não incorporam o trauma nelas mesmas:

> Palavras não podem representar essa ferida memorativa do corpo. Ante o trauma, a linguagem comporta-se de forma ambivalente. Há a palavra mágica, estética, terapêutica, que é efetiva e vital porque bane o terror, e há a palavra pálida, generalizadora e trivial, que é a casca oca do terror (ASSMANN, 2011, p. 278).

Por essa razão, o termo "ferida", ao mesmo tempo em que representa o trauma e a violência de uma imposição de poder e de controle que passa por gerações, vai sendo repetido e ressignificado a fim de lembrar da experiência dolorosa e sepultar essa recordação. Ao tomar conhecimento dessa história, pela fala do personagem Bondade, Maria-Nova experimenta uma imensa tristeza ("banzo"). Intencionalmente, a narrativa funde passado-presente por meio dessa luta atemporal e mítica pela liberdade e pela dignidade do povo negro protagonizada por Negro Alírio – por cuja história Maria-Nova se sente atravessada:

> [...] Mas, **a menina é do tipo que gosta de pôr o dedo na ferida**, não na ferida alheia, mas naquela que ela traz no peito. Na ferida que ela herdou de Mãe Joana, de Maria-Velha, de Tio Totó, do Louco Luisão da Serra (...) Maria-Nova, talvez, tivesse o banzo no peito. Saudades de um tempo, de um lugar, de uma vida que ela nunca vivera. Entretanto o que doía mesmo em Maria-Nova era ver que tudo se repetia, um pouco diferente, mas, no fundo, a miséria era a mesma. O seu povo, os oprimidos, os miseráveis; em todas as histórias, quase nunca eram os vencedores, e sim, quase sempre os vencidos. **A ferida dos do lado de cá sempre ardia, doía e sangrava muito** (EVARISTO, 2013, p. 91, grifos meus).

Essa dor ancestral, a saudade de sua terra e de suas tradições, esse estado latente de falta e tristeza que caracteriza o "banzo" envolvem Maria-Nova, por meio do imaginário e das memórias coletivas, nos traumas vividos pelos seus antepassados. Ela não ignora as novas formas de escravidão às quais são subjugados os moradores da "senzala-favela". A menina, segundo a narradora, "já tinha no sangue o banzo, já guardava no peito saudades de uma vida longínqua, não vivida" (EVARISTO, 2013, p. 162). E, pela terceira vez, a narradora retoma esse abatimento, essa nostalgia do não vivido, encenados por Maria-Nova. O "banzo" como um traço de desculturação de um povo, reeditado aqui pela ameaça do desfavelamento:

> Maria-Nova andava em dias de grande banzo. Tristeza por tudo, por fatos recentes e passados. Tristeza por fatos que ela testemunhara e por fatos que ouvira. O peito, o coração da menina estava inchado de dor. Era preciso segurar a lágrima e ensaiar o riso. Saía um sorriso molhado dos olhos úmidos. Como e quando acabaria aquilo tudo? Por que um lugar tão triste, uma vida tão desesperada e a gente se apegando tanto? [...] (EVARISTO, 2013, p. 178-179).

## MARIA-NOVA: MEMÓRIA, TRAUMA E GÊNERO

> [...] Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. Então, as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência (EVARISTO, 2016, p. 8).

A personagem central de *Becos da memória* (2006) é a jovem Maria-Nova. Graças ao seu devir-escritora, mantém-se o registro das histórias vividas e escutadas por ela, o que, hipoteticamente, resultaria no livro que está diante de nós. No início da narrativa, ela tem apenas nove anos, porém, já trabalha com a mãe como lavadeira: "As torneiras, a água, as lavadeiras, os barracões de zinco, papelões, madeiras e lixo. Roupas das patroas que quaravam ao sol. Molambos nossos lavados com o sabão restante." (EVARISTO, 2013, p. 29).

O aspecto mais trágico das histórias dos moradores da favela é a perturbadora aproximação do desfavelamento. O processo de despejo avança. A jovem Maria-Nova, que já está com quase 15 anos, escuta atenta o lamento de seu povo: "Tio Totó não entendia que os seus noventa e tantos anos eram necessários aos quase quinze de Mariinha" (EVARISTO, 2013, p.72). Muito perspicaz e observadora, é pela escuta que Maria-Nova compreende o que se passa ao seu redor, a situação de medo provocada pelo processo de remoção dos moradores: "Fatos estavam acontecendo, muita coisa ela percebia, mas só conseguia um melhor entendimento por meio das narrações que ouvia. Ela precisava ouvir o outro para entender." (EVARISTO, 2013, p. 78).

É por meio dessa escuta que a personagem encontra seu modo de inserção na história do povo negro no Brasil e, consequentemente, os traumas e a memória coletiva. As "memórias vividas" de Tio Totó e Maria-Velha, tios maternos da menina, fazem parte de sua *Bildung* (formação). No entanto, não é apenas pelas histórias contadas por eles que Maria-Nova identifica as tensões de uma geração, de uma época. Ao frequentar a escola, a menina amplia sua percepção das disparidades presentes em seu cotidiano e dos mecanismos sociais que oprimem pobres e negros:

> Nessa época, ela iniciava seus estudos de ginásio. Lera e aprendera também o que era casa-grande. Sentiu vontade de falar à professora. Queria citar como exemplo de casa-grande, o bairro nobre vizinho e como senzala, a favela onde morava. Ia abrir a boca, olhou a turma e a professora. Procurou mais alguém que pudesse sustentar a ideia, viu a única colega negra que tinha na classe. Olhou a menina, porém ela escutava a lição tão alheia como se o tema escravidão nada tivesse a ver com ela. Sentiu certo mal-estar. Numa turma de quarenta e cinco alunos, duas alunas negras, e, mesmo assim, tão distantes uma da outra. Fechou a boca novamente, mas o pensamento continuava. Senzala-favela, senzala-favela! (EVARISTO, 2013, p. 104).

O mundo interior de Maria-Nova, alimentado por histórias e pela íntima observação do mundo da favela, era mais complexo que o oferecido pela escola. Infelizmente, o episódio cruel envolvendo seus antepassados era contado do ponto de vista dos vencedores pelos livros didáticos. O trauma da escravidão e, agora, da expulsão dos moradores da favela não ganha espaço na aula de História da professora, comprometida com uma visão eurocêntrica e distanciada dos fatos vividos pela jovem:

> Na semana anterior, a matéria estudada em História fora a "Libertação dos Escravos". Maria-Nova escutou as palavras da professora e leu o texto do livro. A professora já estava acostumada com as perguntas e com as constatações da menina. Esperou. Ela permaneceu quieta e arredia. A mestra perguntou-lhe qual era o motivo de tamanho alheamento naquele dia. Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação, ela teria para contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda e não sabia se era bem isso que a professora queria. Tinha para contar sobre uma senzala que, hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida. A professora pediu que ela explicasse melhor, que contasse em mais detalhes. Maria-Nova fitou a professora, fitou seus colegas, havia tantos, aliás, alguns eram até amigos. Fitou a única colega negra da sala e lá estava Maria Esmeralda entregue à apatia. Tentou falar. Eram muitas as histórias, nascidas de uma outra História que trazia vários fatos encadeados, consequentes, apesar de muitas vezes distantes no tempo e no espaço. [...] Maria-Nova olhou novamente a professora e a turma. Era uma História muito grande! Uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora. Era diferente de ler aquele texto. Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado, gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente (EVARISTO, 2013, p. 209-211).

Mas a garota está ciente de que sua vida e a dos seus não estão nos livros. Ela percebe, desse modo, toda carga de exclusão cultural e histórica à qual está submetida apenas por ser mulher e negra no Brasil. Mas é uma descoberta solitária. Ela não pode dividir essa angústia nem com Maria Esmeralda, sua única colega negra na sala. Imperceptivelmente, abre-se uma nova "ferida" aqui. Ela retoma a história do bisavô de Negro Alírio sobre outro foco, ou seja, como as instituições formalizam uma violência epistemológica censurando ou controlando a memória coletiva, desautorizando determinadas versões dos fatos. A solução seria Maria-Nova reescrever essa história, mudar o foco presente nos livros, alterar e (por que não?) afrocentrar os saberes epistemológicos.

No ambiente familiar, porém, impera um otimismo, uma esperança. A mãe e os tios acreditam em uma vida diferente para a jovem: "Lembrou de Tio Totó e Maria-Velha. Pensou que seria velha um dia. O que seria quando crescesse? Mãe Joana, Maria-Velha, Tio Tatão, todos diziam que a

vida para ela seria diferente. Seria?! Afinal ela estava estudando". (EVARISTO, 2013, p. 155). Tio Tatão explica para a sobrinha:

> Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, se libertam na vida de cada um de nós, que consegue viver, que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos (EVARISTO, 2013, p. 156).

A escola, assim, é vista pelos familiares da personagem como um espaço de possível ascensão social e econômica, no qual é possível construir um caminho para uma vida diferente. Diferente do quê, exatamente? Maria-Nova empreende uma busca constante pela compreensão da realidade ao seu redor. A visão da escola, parcial, excludente, desagrada a jovem e não combina com sua tentativa de um modo de vida diferente daquela imposta pela sua condição social. Em seu projeto de uma nova existência não há espaço para a imitação do comportamento conformista das matriarcas Mãe Joana, Maria-Velha, por exemplo. Maria-Nova, tal como foi concebida pela autora, configura a força motriz de um permanente estado de insubordinação e de resistência aos devires traumáticos com os quais a jovem aprende a ler os sinais que constituem a sua história particular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico seguido neste capítulo visou, entre outras possibilidades, a compreensão acerca de como os processos narrados em *Becos da memória* (2006) encontram eco na história da formação do Brasil e, consequentemente, na Literatura Brasileira. Tomando por base textos de áreas do conhecimento distintas como História, Antropologia e Teoria Literária, procurei traçar uma cartografia cuja finalidade fosse analisar como os sujeitos negros vêm sendo representados pela literatura a partir de 1960. A percepção das sucessivas "experiências traumáticas" vividas pela população africana e afro-brasileira espoliada de sua terra, cultura, língua, religião e dignidade orientou minha escolha sobre as categorias de análise que tivessem os conceitos de memória e trauma em sua base. Era preciso investigar como essa história violenta e excludente foi/é transmitida de

uma geração a outra, propagando-se por meio da oralidade e da escrita. Foram fundamentais nesta investigação os estudos teóricos sobre a memória de Huyssen (2000), além das imprescindíveis observações críticas sobre o trauma verificadas em Seligmann-Silva (2003; 2005) e Assmann (2011).

As conclusões possíveis observadas a partir da relação entre trauma e memória coletiva presentes no texto de Conceição Evaristo constituíram-se, por sua vez, na base para a reflexão sobre a *Bildung* (formação), a alteridade desses sujeitos que, habitando as margens (da história, da cidade, do discurso etc.), são forçados a imitar um modelo único de vida. Nessa perspectiva, buscando compreender a identidade desse sujeito marcado por camadas de sujeição a padrões sociais e culturais, cheguei à análise dos personagens, procurando em suas histórias e ações exemplos da problemática relação entre trauma, memória. Cada personagem do grande painel que é *Becos da memória* (2013) poderia constituir-se, por si só, um objeto de estudo. Cada um tem uma história tão singular, que convida o leitor a mergulhar em sua complexidade interior. Foram escolhidos, todavia, Negro Alírio e Maria-Nova por representarem de modo mais bem acabado os conceitos postos em questão neste capítulo.

Nesses tempos cruéis em que a imprensa, aliada a interesses políticos escusos, procura nos convencer de que o inimigo mora na favela, o lirismo e a tragicidade com que Conceição Evaristo estrutura seu *Becos da memória* têm muito a nos ensinar. Além do resgate da "memória vivida" de uma parcela expressiva da população brasileira e da tentativa de fazer esquecer a "experiência traumática" da escravidão, tanto a histórica quanto a simbólica, há mais um importante mérito deste livro: seu caráter pedagógico. Esse traço marcante na literatura afro-brasileira é uma resposta de seus autores e autoras a todo um sistema que, historicamente, nega (restringe ou dificulta) o acesso de negros e negras ao conhecimento e a uma formação escolar digna, com um currículo minimamente afrocentrado. Maria-Nova (em seu devir-escritora) e Negro Alírio (em seu devir-alfabetizador) destacam-se na representação de uma *Bildung* negra, capaz de fortalecer a luta pela autoafirmação e pela reversão de velhos estereótipos. Movidos pela tentativa de superação do trauma, tanto Maria-Nova e seu idealismo, quanto Negro Alírio e sua luta atávica pela liberdade do corpo e da mente representam no contexto de *Becos da memória* novos modos de existir em meio a essa "pobreza de experiência", ou seria, "a experiência da pobreza". Tais como são constituídos os pensamentos e as ações de ambos poderíamos afirmar que são representantes legítimos da pujança da "nova barbárie" *benjaminiana*:

> Barbárie? Sim, de fato. Dizemo-lo para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram aqueles implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. Pois queriam uma prancheta: foram construtores (BENJAMIN, 2012, p. 125).

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, A. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Trad. Paulo Soethe. Campinas, SP: UNICAMP, 2011.

BENJAMIN, W. "Experiência e pobreza". *In*: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 123-128.

BERND, Z. "Negro". *In*: BERND, Z. (org.). *Dicionário de figuras e mitos literários das Américas*. Porto Alegre: Tomo Editorial; UFRGS, 2007. p. 475-482.

CUNHA, E. da. *Os sertões*: campanha de Canudos. 36. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

CUTI. [Luiz Silva]. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÈ, R. "A personagem negra na literatura contemporânea". *In*: DUARTE, E. de A. (org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 309-337.

DUARTE, C. L.; CÔRTES, C.; PEREIRA, M. do R. (org.). *Escrevivências:* identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea, 2016.

EVARISTO, C. *Ponciá Vicêncio*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

EVARISTO, C. *Becos da memória*. 2. ed. Florianópolis: Mulheres, 2013.

EVARISTO, C. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

HUYSSEN, A. *Seduzidos pela memória*: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LINS, P. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MEDEIROS, V. L. C. "Favela". *In*: BERND, Z. (org.). *Dicionário de figuras e mitos literários das Américas*. Porto Alegre: Tomo Editorial; UFRGS, 2007. p. 278-281.

SCHWARZ, R. (org.). *Os pobres na Literatura Brasileira.* São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHWARZ, R. *Sequências brasileiras*: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SELIGMANN-SILVA, M. (org.). *História, memória, literatura*: o testemunho na Era das Catástrofes. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

SELIGMANN-SILVA, M. "Trauma, testemunho e literatura". *In*: SELIGMANN-SILVA, M. *O local da diferença*: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução. São Paulo: 34, 2005. p. 63-120.

# A ÉTICA NA/DA VIOLÊNCIA LATINO-AMERICANA: ENTRE "PLATA QUEMADA" E "FELIZ ANO NOVO"[1]

*Alan Ricardo Costa*[2]

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura contemporânea é profícua ferramenta de construção de memória e de identidade latino-americana. No caso de países que se reerguem após rupturas sociais e crises históricas resultantes de regimes ditatoriais, a memória e a construção de identidade são, pois, processos e produções potentes de denúncia e, como tais, devem ser considerados sem negligências às múltiplas formas de violência (UMBACH, 2013). A violência, enquanto problema sistêmico inerente aos países da América do Sul, foi fortemente moldada pelas ditaduras civis-militares e, ainda hoje, mesmo nas reaberturas democráticas, persiste, como uma herança maldita que não será superada ou erradicada enquanto exaustivos debates não vierem à luz, inclusive pelas artes e, pontualmente, pela ficção.

À guisa de menção aos estudos mais recentes, esse complexo construto – a violência – já foi debatido na literatura dos colombianos Gabriel García Márquez (VIEIRA, 2010) e Héctor Abad Faciolince (CARDOSO, 2013), do paraguaio Augusto Roa Bastos (CARDOSO; DÖRR, 2015), dos brasileiros Caio Fernando Abreu (UMBACH, 2016) e Ana Maria Machado (UMBACH, 2013), da nicaraguense Gioconda Belli (CARDOSO, 2018), da argentina Laura Alcoba (SANTOS, 2014), do peruano Alonso Cueto (LEIRIA; CARDOSO, 2016) e de inúmeros outros escritores e escritoras. Em comum, tais publicações contam com a denúncia às múltiplas facetas da

1 Estudo desenvolvido na disciplina *La Narrativa Hispano-Americana Contemporánea*, ministrada pela professora Rosane Maria Cardoso. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

2 Doutor em Letras (UNISC). É professor no Instituto Federal do Paraná (Campus Assis Chateaubriand). Foi professor substituto no Curso de Letras da UFFS (2017-2018).

violência (para muito além da dimensão física) e a forma como elas emergiram e impregnaram a sociedade a partir dos regimes de exceção.

Justiça seja feita: mencionar todos os escritores latino-americanos que já abordaram o referido assunto seria uma tarefa tão árdua quanto tentar quantificar o impacto da violência enquanto tema gerador de nossa literatura. Vieira (2010, p. 120) sumariza este debate explanando que falar sobre essa realidade histórica é fundamental para entender aquilo que é a América Latina, bem como para compreender por que somos assim, um continente tomado pela violência.

No presente capítulo, entender-se-á que a violência deve ser devidamente vislumbrada e tratada na literatura com vistas também ao entendimento de sua extensão ética. Ou seja, enquanto emergência de cunho filosófico, a questão ética não deixa de estar presente na ficção latino-americana do século XX e, portanto, correlacionada à violência. É adequado interpretar que a correspondência ética-violência deve ser proposta com ressalvas e cautela, mas também não pode ser negligenciada, sobretudo, quando compreendida para fins de interpretação das violências de todas as ordens praticadas durante e após períodos de ditadura: a tortura, a barbárie, a privação de liberdade... Nesse viés, o objetivo específico aqui é debater a ética na/da violência a partir da leitura de duas obras de ficção: o romance *Plata Quemada*, de Ricardo Piglia (1997), e o conto *Feliz Ano Novo*, de Rubem Fonseca (2012). Para dar conta desse objetivo, as reflexões filosóficas de Marilena Chauí (1999; 2011) tecidas sobre a ética e a violência compõem o arcabouço teórico de sustentação do debate.

## DE QUE FALAMOS QUANDO O ASSUNTO É ÉTICA E VIOLÊNCIA?

Explica Chauí (2011) que "ética" (do grego, *éthiké*, derivada de *ta ethé*) e "moral" (do latim, *mores*) são conceitos que abarcam, em suma, os costumes e os modos de agir de uma sociedade. Nas línguas grega – *ethos* – e latina – *ingenium* – temos essas acepções do caráter, da índole ou do temperamento individual, que deve ser educado para conformar-se aos costumes sociais definidos como corretos. Nesse viés mais clássico, a ética se ocupa "com a figura do agente ético e de suas ações e atitudes, tendo como referência seus motivos e os valores conforme aos quais uma ação ou uma atitude são consideradas eticamente corretas" (CHAUÍ, 2011, p. 379).

Temos, contudo, um possível impasse ao considerar que a ética procura definir, antes de mais nada: (1) a figura do agente ético (ser fundamentalmente racional, consciente, livre e responsável); (2) as suas

ações éticas (balizadas pelas ideias de bom e mau, justo e injusto, virtude e vício...); e (3) o conjunto de noções (ou valores) que balizam o campo de uma ação que se considere ética. Afinal, uma ação ética, efetivada pelo agente, só será, de fato, ética quando virtuosa, realizada em conformidade com o bom e o justo, valores que podem ser drasticamente variáveis de uma sociedade para outra ou dentro de uma mesma sociedade ou período histórico. Isso posto, o debate sobre ética traz à tona uma vasta discussão sobre as subjetividades inerentes à complexidade da sociedade pós-moderna contemporânea.

Com efeito, a considerar o dilema dos valores sociais que constituem "uma tábua de deveres e fins", os quais, do exterior, obrigam um agente a agir de determinada maneira, não cabe desconsiderar a(s) força(s) extrema(s) que pressiona(m) o sujeito social a agir segundo algo que não foi ditado por ele mesmo (CHAUÍ, 2011, p. 379). Destarte, urge indagar: qual o espaço da violência nesse debate? A violência (do latim *vis*, força):

> significa (1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); (2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); (3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); (4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; (5) consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ, 2011, p. 379).

Enquanto tópico recorrente na literatura latino-americana das últimas décadas do século XX e que se mantém no século XXI (embora com fôlegos distintos e estéticas com certas especificidades), a violência é pauta constante na agenda do dia. Uma das razões mais manifestas para parte significativa de nossa produção das últimas décadas voltar-se quase exponencialmente para o estudo das formas de violência na ficção é a necessidade da denúncia. Carecemos da liberação da voz presa na garganta durante os períodos de repressão e os Anos de Chumbo, não apenas no Brasil, mas, de modo geral, nos países acuados pela presença "do Condor" e das ditaduras civis-militares.

Na interface violência/ética, há de enfatizar-se as múltiplas leituras possíveis, sendo uma delas a da dicotomia: enquanto construtos gerais, as acepções de "violência" e de "ética" são antagônicas, opostas:

> A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa, aplicando-lhe violência nos cinco sentidos em que demos a essa palavra (CHAUÍ, 2011, p. 379-380).

Nessa perspectiva, lembremo-nos das palavras de ordem comuns de setores da sociedade contemporânea: "retorno à ética" ou "necessidade de ética", que comumente abrem alas para debates sobre a crise dos valores, como assinala Chauí (2011). Tais discursos têm, em sua gênese e arquitetura, elementos: (a) do refluxo dos movimentos e das políticas de emancipação do gênero humano, o qual gerou um vazio (que a ideologia neoliberal vem preenchendo constantemente); (b) da forma atual da acumulação ampliada do capital, que produz a dispersão e a fragmentação de grupos/classes sociais, destruindo seus antigos referenciais de identidade e de ação, e tornando complicada a criação de novos referenciais; e (c) da naturalização/valorização positiva da fragmentação e da dispersão socioeconômica, em sinergia com o estímulo neoliberal ao individualismo competitivo e ao "sucesso a qualquer preço", de um lado, e, de outro, "como a salvação contra o egoísmo pela produção do sentimento comunitário por todas as formas religiosas de fundamentalismo" (CHAUÍ, 2011, p. 380).

Não raro desponta, então, a urgência de indagar a compatibilidade entre a panaceia geral de "retorno à ética" e o cenário de uma sociedade multi e intercultural e heterogênea. Segundo Chauí (2011), essa ética à qual se pretenderia "retornar" é mera reforma dos costumes (moralidade, portanto) e restauração de valores, e não análise das condições presentes de uma ação ética. Esse "retorno à moralidade" invariavelmente leva à dispersão de éticas (ética política, familiar, profissional, escolar e ética universitária...). Desprovida de qualquer universalidade, pois espelha, sem análise e sem crítica, a dispersão/fragmentação socioeconômica, tal "ética" reverbera em certa alienação, no sentido de ser competência específica de especialistas (as comissões de ética) que detêm o sentido das regras, das normas, dos valores e fins locais, os quais, amiúde, estão em contradição com outras localidades (CHAUÍ, 1999; 2011).

No seio dessa fragmentação social desvairada, demarcada basicamente por questões de *status* e classe econômica, nasce a ética como pura e simples ideologia, propícia ao exercício da violência. Sobre essa visão de ética, Chauí explana:

> [...] significa que, em lugar da ação reunir os seres humanos em torno de ideias e práticas positivas de liberdade e felicidade, ela os reúne pelo consenso do mal. Com isso, a ética como ideologia é duplamente perversa: por um lado, ela procura fixar-se em uma imagem do presente como se esse não só fosse eterno, mas sobretudo como se existisse por si mesmo, isto é, como se não fosse efeito das ações humanas e como se não tivesse causas passadas e efeitos futuros, isto é, reduz o presente ao instante imediato sem porvir; por outro lado, procura mostrar que qualquer ideia positiva do bem, da felicidade e da liberdade, da justiça e da emancipação humana é um mal. Em outras palavras, considera que as ideias modernas de racionalidade – em seu sentido histórico, com abertura temporal do possível pela ação humana, objetividade, subjetividade – teriam sido responsáveis por todo o mal do nosso presente, cabendo tratá-las como mistificações totalitárias. A ética como ideologia é perversa porque toma o presente como fatalidade e anula a marca essencial do sujeito ético e da ação ética, isto é, a liberdade (CHAUÍ, 2011, p. 381).

A segunda leitura possível sobre a interface violência/ética é aquela da qual subjaz um rompimento com a sinonímia ética-moral, quer dizer, com a acepção de referência a um conjunto de princípios e de regras cujo respeito é obrigatório e cuja transgressão é, portanto, punida (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004). Tal perspectiva – que dilui o dito dilema da incongruência entre ética e violência – é rizomática e complexa a ponto de abarcar o estudo dos fenômenos e das condições implicadas em uma ação ética. E contribui para uma leitura crítica dos contextos em que, historicamente, foram tomados os caminhos suntuosos que "naturalizam" ou favorecem a violência, pela deturpação de certas noções sociais, bem como desconsideram e negligenciam "éticas" possíveis em grupos invisibilizados.

Em vista disso, em lugar de preocupar-se com subéticas, cabe tentar criar inteligibilidades sobre as condições iniciais para essas éticas em determinados contextos, ponderando, por um lado, as diferentes perspectivas humanas em questões sociais e, por outro, considerando os fatos (e fatores) sociais que levam a conflitos e a impasses entre éticas ditas antagônicas. Em suma, portanto, uma ética marginal, como talvez pudesse ser depreendida da leitura das obras *Plata Quemada* e *Feliz Ano Novo*, não seria fundamentalmente uma subética. Provavelmente seria mais uma perspectiva contra-hegemônica e crítica (no sentido de ser questionadora da verdade universal hegemônica, que não se sustenta à luz da Pós-Modernidade). Com isso, não se está colocando em questão a

superação da ética por especificidades de grupos sociais ou étnico-raciais, por exemplo, mas aquilo que move tais indivíduos – agentes éticos em determinados aspectos – também é ética, no que concerne às ações balizadas por noções de um determinado contexto.

## ENTRE *PLATA QUEMADA* E *FELIZ ANO NOVO*

*Plata Quemada* é um romance[3] que aborda um assalto cometido por um bando de criminosos liderado por Malito. Eventos históricos serviram de matéria-prima para a elaboração do romance de Piglia, que consultou arquivos confidenciais para produzir a obra. Milreu (2008) sumariza o enredo de *Plata Quemada* observando que:

> [O romance] recria um fato que ocorreu em 1965, em San Fernando, província de Buenos Aires. Um grupo decide assaltar, em plena tarde, um banco e rouba o dinheiro destinado ao pagamento de funcionários municipais e às obras de saneamento básico. Entretanto, apesar do êxito da empreitada, a situação se complica para os assaltantes, uma vez que decidem trair seus cúmplices e fugir com todo o dinheiro para o Uruguai, embora o seu objetivo fosse chegar ao Brasil (MILREU, 2008, p. 19).

O conto *Feliz Ano Novo*, por sua vez, publicado na coletânea homônima de Rubem Fonseca, trata também de um assalto, seguido de outros crimes (estupro e assassinato), por parte de três marginais. Assim, Garlet (2015) sintetiza o enredo:

> Em *Feliz Ano Novo*, no Rio de Janeiro, três jovens pobres encontram-se no apartamento – igualmente pobre – do narrador-personagem, sem dinheiro, sem comida, sem água, fumando maconha e vendo televisão na noite de 31 de dezembro. Decidem sair pela cidade e assaltar uma casa de gente rica em meio à comemoração do Ano Novo. Durante o assalto, matam quatro pessoas, defecam na cama e nos lençóis, comem a ceia, roubam joias e relógios e estupram uma mulher. Retornam ao apartamento e celebram o Ano Novo (GARLET, 2015, p. 66).

---

3 Milreu (2008, p. 17) observa que "a narrativa pode ser lida como um romance policial, mas permite outras interpretações, tais como relato jornalístico, novo romance histórico e metaficção historiográfica".

Há pelo menos dois grandes aspectos de aproximação entre as obras. O primeiro deles é a presença de um trio protagonista, um grupo marginalizado (no sentido mais pragmático do termo: à margem da sociedade) que recorre ao crime e à violência como forma de (sobre)viver. Em *Plata Quemada*, o trio é composto por Marcelo "Nene" Brignone, Carlos "Cuervo" Mereles e Roberto "Gaucho" Dorda, que fogem rumo ao Uruguai após o assalto, deixando para trás os demais cúmplices (policiais e grandes figuras públicas) e, nesse sentido, estabelecendo a centelha de um pacto ético próprio entre eles. Com isso, lê-se: enquanto sujeitos, eles diferem dos policiais e políticos, não apenas por "colocarem a mão na massa" e efetivarem o furto, mas também por suas condições sociais e perspectivas de mundo, entre outros aspectos.

Já em *Feliz Ano Novo*, o trio protagonista é composto por Pereba (que "não tem dentes, é vesgo, preto e pobre"), Zequinha e o narrador (que não é nomeado). No conto, a apresentação da aproximação entre os três indivíduos se dá no diálogo inicial, que ocorre num "cafofo" (talvez um pequeno casebre ou apartamento, numa favela do Rio de Janeiro). Já nesse primeiro diálogo, afinidades entre eles ficam evidentes: a fome, a pobreza, o ódio – à classe burguesa e à polícia – e o desejo por dinheiro e por uma vida mais digna. A composição de um trio mostra-se uma chave para uma leitura possível da ética, haja vista que ela pode ser uma acepção individual, no sentido de partir de um indivíduo (agente), mas alcançar a dimensão social. Afinal, ainda que o *ethos* parta do indivíduo (individual), a ética não pode ser pensada sozinha, única e deslocada do meio social.

A segunda semelhança entre as obras é o contexto histórico. Piglia começou a escrever *Plata Quemada*, segundo relato próprio, no ano de 1968, após a publicação de seu primeiro livro. Uma série de episódios de sua vida pessoal fez o processo de escrita estender-se pelas décadas de 1970 e 1980, até sua finalização e, posteriormente, sua publicação oficial, em 1997. Ao longo desses anos, confessa o autor seu estudo aprofundado da obra de Oscar Lewis, historiador e antropólogo norte-americano, e seu conceito de "cultura da pobreza", fortemente marcada por aspectos como a aversão à polícia e a desconfiança ao Estado, a qual aparece devidamente retratada na conduta dos três protagonistas.

Por sua vez, a obra *Feliz Ano Novo* foi escrita no início dos anos 70 e lançada em 1975. Porém, segundo Garlet (2015, p. 65), no ano de sua publicação, a coletânea foi inteiramente censurada[4] pelo Departamento de Polícia Federal, sob a alegação de "exteriorizar matéria contrária à moral e aos bons costumes", conforme podemos ler na contracapa da edição

4 Garlet (2015), em sua pesquisa, debate os motivos da censura de *Feliz Ano Novo*. Segundo ele, o meio ideológico no qual Rubem Fonseca está imerso ao criar a obra é a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985), "caracterizada pelo autoritarismo, pela violência e pela censura, orientadas pela Doutrina de Segurança Nacional, a qual prevê o combate aos supostos subversivos como uma meta imprescindível" (GARLET, 2015, p. 64). Sendo a obra considerada subversiva e interpretada como "apologia à violência", acaba por ser censurada.

de 2005. Após uma década de censura, em 1985, a obra finalmente foi liberada e, na sequência (em 1989), relançada pela Companhia das Letras.

Garlet (2015, p. 64), ao abordar a questão do contexto histórico da produção de uma obra, considera como paradigma a relação entre a literatura e o contexto de produção. Nesse sentido, entende que o escritor incorpora à narrativa, de maneira estetizada, elementos extraestéticos do mundo circundante, como a gratuidade da violência em contexto de ditadura ou pós-ditadura, e posiciona-se criticamente na escolha do tema e da forma de realizá-lo. Em acordo com o pensamento de Candido (2010), “o externo se torna interno, passando a funcionar de maneira específica no interior da narrativa” (GARLET, 2015, p. 64). Umbach (2016), sobre esse mesmo tópico, nos permite pensar que aproximações entre literatura, história e sociedade denotam certa conscientização de escritores e escritoras acerca da realidade sociopolítica, o que resulta em uma ficção representativa daquele momento.

Destarte, a violência tornada prosaica na sociedade acaba por ser refletida/refratada no ato estético, permanecendo seu traço cotidiano, “mas instalando uma posição axiológica de desacordo, sobremaneira na forma lexical escolhida para representar a mesma” (GARLET, 2015, p. 64). É essa a violência como elemento constitutivo da ficção latino-americana do período de ditadura e pós-ditadura que possibilita o debate ético aqui proposto.

## POR QUE QUEIMAR DINHEIRO?

O escritor argentino Ricardo Piglia (1941–2017) foi um dos maiores expoentes da literatura argentina do final do século XX. Com vasta obra – que abrange contos, ensaios e romances –, Piglia é um dos escritores mais premiados da América do Sul.

Segundo Milreu (2008), entre os romances de Piglia mais conhecidos destaca-se *Plata Quemada*, que, além de ter sido traduzido para várias línguas, também motivou um filme homônimo dirigido por Marcelo Piñeyro, em 2000. Apesar desse sucesso, um grande paradoxo envolve o romance: ao mesmo tempo em que é a obra mais conhecida de Piglia, é a menos estudada e analisada.

Santos (2014) faz um valioso estudo da violência na Argentina, enfocando mais notoriamente um viés histórico, com uma abordagem documental do Governo Perón-Perón e o Golpe de Estado até o Processo de Reorganização Nacional (PRN). A discussão da autora prioriza os rastros de sangue nas marcas da história argentina pela empreitada ditatorial, que

> não foi diferente daquilo que se vislumbrava em todo o continente, pois o regime vivido pelos argentinos nos anos de 1976 a 1983 é considerado pelos estudiosos como extremamente repressivo e cruel, uma vez que se estima que cerca de trinta mil pessoas estejam entre os desaparecidos e/ou assassinados (SANTOS, 2014, p. 37).

Segundo a autora, tal cenário resultou em índices alarmantes na sociedade, pois a violência, ademais de política, era econômica, "e suas bases institucionais também haviam sido afetadas" (SANTOS, 2014, p. 37). O resultado, invariavelmente, é essa perturbação da ética pelas instituições. A respeito disso, Chauí (1999; 2011) aponta a tese de deturpação da ética pela violência quando promovida, por exemplo, pelo Estado. Como exemplo, pensemos no caso dos presídios: enquanto mecanismos do Estado, em essência, não são ilustrações de ética, no sentido de espaços de busca por justiça, mas, sim, espaços de retroalimentação da violência, a considerar que aquele espaço brutaliza indivíduos, corpos, mentalidades, sem uma profunda preocupação legítima com a ressocialização e o bem-estar social. É cabível interpretar, sim, que há – subjacente aos presídios – uma sanha por vingança, por uma violência reparadora de injustiças cometidas e supostamente justificadas pela privação de liberdade e pela dor daqueles indivíduos, pelo sofrimento deles.

No caso de *Plata Quemada*, um exemplo dessa deturpação da ética pelo Estado[5] é ilustrada pela presença de policiais e políticos corruptos no esquema do assalto a um carro-forte em Buenos Aires, retratado na obra. A caçada implacável ao trio que furtou o dinheiro assume tal intensidade e cólera em função de alguns membros da polícia almejarem a recuperação de sua devida parte no furto. O trio protagonista foge e consegue instalar-se em um apartamento no centro de Montevidéu, até que são sitiados pela polícia e resistem a mais de quinze horas de cerco (MILREU, 2008).

O enfoque narrativo do romance é, por assim dizer, ponderado no arranjo e na apresentação de perspectivas diferentes[6]. Ainda que o pro-

---

5 Umbach (2017) faz pertinentes observações sobre a violência de Estado em contos de Caio Fernando Abreu. Embora no referido estudo a violência se dê de forma mais acentuada pela conduta individual de representantes do Estado, enquanto o caso de *Plata Quemada* aparenta ser mais sistêmico, de um grupo significativo de representantes corruptos, vale sugerir a leitura, para maior aprofundamento das múltiplas formas de violência legitimada: coerção, intimidação, ameaças, agressões físicas, tortura etc.

6 Milreu interpreta essa "distribuição" de vozes como uma característica da narrativa pós-moderna. Segundo ele: "Apesar do predomínio da narração em terceira pessoa, há diversas vozes na narrativa. Os assaltantes dialogam entre si, a polícia e os assaltantes lutam verbalmente, as testemunhas fazem declarações, há monólogos interiores, trechos de jornais, depoimentos de um psiquiatra e de um filósofo, entre outras vozes presentes no romance. Devido a essa multiplicidade de vozes, o foco narrativo muda freqüentemente" (MILREU, 2008, p. 29).

tagonismo recaia sobre o trio de fugitivos, outras personagens, outros grupos e outras instituições têm o seu devido espaço para apresentar sua ótica na tessitura do enredo. Um desses grupos é a polícia, elemento que possibilita o debate sobre a ética num viés comparatista, destacando a conduta de um grupo (os marginais) em oposição a outro (os representantes do Estado). Chauí (1999; 2011), a esse respeito, elenca e examina inúmeros mecanismos de preservação do mito da não violência[7] (ou, em melhores palavras, da preservação da violência dentro da ética). Um desses mecanismos é o jurídico, em que a violência fica circunscrita ao campo da delinquência e da criminalidade, e o crime definido como ataque à propriedade privada (furto, roubo e latrocínio, isto é, roubo seguido de assassinato). Esse mecanismo permite, por um lado, determinar quem são os "agentes violentos" (de modo geral, os pobres) e legitimar a ação (essa, sim, violenta) da polícia (CHAUÍ, 2011, p. 382).

> A ação policial pode ser, às vezes, considerada violenta, recebendo o nome de "chacina" ou "massacre" quando, de uma só vez e sem motivo, o número de assassinados é muito elevado. No restante das vezes, porém, o assassinato policial é considerado normal e natural, uma vez que se trata de proteger o "nós" contra o "eles" (CHAUÍ, 2011, p. 383).

Essa normalização da conduta policial em prol da justiça, inclusive ofusca a visão civil que não compreende toda a mobilização do aparato representativo do Estado na perseguição pelos assaltantes. Em um primeiro momento, aos olhos civis, o que se passa é a tentativa correta e justa da recuperação do montante roubado do banco e, por conseguinte, a aplicação da lei aos meliantes. Os diretamente envolvidos com a ação (os marginais e os policiais) sabem, contudo, que o desfecho não pode (e não vai) encerrar-se aí: é necessário morte, extermínio, para que haja o silêncio. Nene, Cuervo e Gaucho sabem o alvo que carregam no peito; prendê-los com vida significaria permitir a denúncia do envolvimento da polícia e de políticos no planejamento e na realização do furto. Tal caso fortalece o argumento de uma ética entre o trio fugitivo, sendo ela movida e balizada pela sobrevivência, um princípio de conservação da própria vida.

Toda a conduta dos assaltantes leva à questão central: por que queimar dinheiro? Milreu (2008) entende que, apesar da riqueza de histórias e

7 No caso do Brasil, por exemplo, Chauí ilustra esse mito da não-violência pela deturpação de nossa autoimagem. Segundo a autora: "Nossa autoimagem é a de um povo ordeiro e pacífico, alegre e cordial, mestiço e incapaz de discriminações étnicas, religiosas ou sociais, acolhedor para os estrangeiros, generoso para com os carentes, orgulhoso das diferenças regionais e destinado a um grande futuro" (CHAUÍ, 2011, p. 382).

relatos que se mesclam e se entrelaçam ocorrendo paralelamente à trama central (o furto e a perseguição), o romance está centrado de fato no grande enigma da queima do dinheiro.

> Quando estão encurralados pela polícia, os assaltantes ateiam fogo ao dinheiro e jogam as cédulas pela janela. É o clímax do romance. Esse ato faz com que a multidão que assiste aos acontecimentos fique paralisada e tente entender a atitude dos assaltantes. Surgem várias hipóteses para essa ação, gerando uma discussão ética sobre o uso do dinheiro (MILREU, 2008, p. 20).

Muitas interpretações já foram propostas sobre a queima do dinheiro, e tal ato é relatado: (1) com a pretensa objetividade de um informe ("duró exactamente quince interminables minutos"); (2) com intenções estéticas ("mariposa de luz"; "una columna bellísima de cenizas azules"; "la ceremonia trágica"); (3) com base em critérios sociopolíticos ("ese acto era una declaración de guerra total, una guerra directa y en regla contra toda la sociedad"); (4) com nuances de crítica e/ou ironia filosófica ("quemar dinero inocente es un acto de canibalismo") e de preocupações éticas ("un murmullo de indignación", "con salvar a uno solo de los niños huérfanos habrían justificado sus vidas"); e até mesmo (5) com viés religioso, assumindo o dinheiro o papel de objeto sagrado ("Quemar plata es feo, es pecado.").

Neste capítulo, opta-se pela interpretação da queima do dinheiro como um simbólico pacto ético. Essa perspectiva não nega as interpretações prévias, mas enfatiza a ação ética de agentes éticos frente à sociedade. Há pelo menos dois argumentos que corroboram essa interpretação. O primeiro é o desenvolvimento de uma consciência crítica. De acordo com Chauí (1999), o agente ético é um ser consciente, crítico, pensante, que assume sua ação ética. Nesse sentido, o trio de assaltantes, no contexto do cerco, vê na queima do dinheiro uma forma de transgredir a "vitória" da polícia corrupta e, ainda, provocar a reflexão da população como um todo quanto às motivações por trás do ato. O segundo argumento é inerente ao ato de violência em si. Se, por um lado, a violência rompe com a ética (como dois elementos antagônicos) e, por outro, a violência é a ação contra outro indivíduo, o resultado é bastante singular: a queima do dinheiro pode ser interpretada como uma violência (noção de senso-comum) contra um objeto, mas não como a violência que está em discussão aqui, isto é, violência na dimensão ética-filosófica. Afinal, os meliantes não estão colocando fogo em outro indivíduo, não estão ateando fogo em agentes éticos (pessoas, sujeitos).

A ação de queimar, nesse sentido, é simbólica em várias direções: por ser o fogo purificador, o que está sendo queimado é o produto do ato de corrupção (não dos assaltantes, apenas, mas da sociedade como um todo); por ser sinalizador, o fogo que clareia indica também a oposição dos marginais com o fim previsto, o fogo ilumina o rompimento do trio com o destino inevitável desenhado – assassinato realizado pela polícia para fins de "queima-de-arquivo".

## QUE O PRÓXIMO ANO SEJA MELHOR

Há pelo menos três décadas, Chauí propõe como chave de leitura do Brasil a ideia de que nossa sociedade é autoritária e violenta, contrariando a imagem (estereotipada) de uma cultura nacional pretensamente formada pelo acolhimento recíproco, pela alegria e cordialidade, revelando estruturas enraizadas de hierarquização e de sedução pela autoridade (SAVIAN; MODELLI, 2016). Para a filósofa,

> Há, no Brasil, um mito poderoso, o da não-violência brasileira, isto é, a imagem de um povo generoso, alegre, sensual, solidário, que desconhece o racismo, o sexismo, o machismo, que respeita as dificuldades étnicas, religiosas e políticas, não discrimina as pessoas por suas escolhas sexuais etc. (CHAUÍ, 2011, p. 381).

Cabe elucidar: a tese da filósofa não recai sobre os brasileiros individualmente, mas sobre uma coletividade. Em melhores palavras: estruturas históricas e culturais do país intensificam nosso gosto por relações de poder que se confundem com autoridades e autoritarismos e, na sequência, com as múltiplas violências: físicas, verbais, culturais, simbólicas, estatais... (CHAUÍ, 2011).

*Feliz Ano Novo*, conto de Rubem Fonseca (2012), talvez não tenha sido pensado ou elaborado propositalmente para discutir a violência nessa perspectiva ética e sociocultural, mas, evidentemente, serve para tal fim, pois, enquanto produção ficcional situada em um tempo-espaço, não está isenta de abarcar elementos próprios da sociedade brasileira da época. Isso é notório na própria construção das três personagens protagonistas, que são movidas pela fome, pelo desejo de dinheiro e pelo ódio às classes média-alta, atingindo o ápice das violências físicas, como no episódio do assassinato de Maurício, um dos reféns (o dono da mansão assaltada na noite de ano-novo). Para os órgãos de censura brasileiros,

tal episódio é interpretado como glorificador e incentivador da violência e da criminalidade. Para Garlet (2015, p. 63), a cena tem outra conotação, totalmente oposta:

> A cena expõe um assassinato violento por meio de um tom de normalidade, como algo prosaico, lúdico inclusive, como a referência ao "panetone" em sugestão ao tamanho do buraco aberto no peito do assassinado pela descarga da arma. Através deste excerto, podemos compreender a estreita relação entre a forma e o conteúdo, articulando uma posição de crítica à violência, tão banalizada que não causa espanto, perplexidade. Com esse entendimento, rechaçamos a priori qualquer possibilidade de compreensão do texto pelo viés de uma apologia da violência, antes exatamente o contrário. A violência, sobremodo a urbana, de fato constitui o *leitmotiv* de Feliz Ano Novo, tanto do conto, quanto da coletânea de título homônimo. Um *leitmotiv* que instala, ao lado da organização formal de matiz realista, uma posição axiológica no universo ficcional e, em diálogo, com a realidade concreta, a saber, a crítica à banalização da violência (GARLET, 2015, p. 63).

O enfoque deste capítulo, todavia, não segue nem o caminho da interpretação do fragmento como incentivo à violência, nem o caminho da ilustração da banalização do crime e da barbárie. Em contrapartida, opta-se pelo caminho da reflexão sobre as motivações éticas. Não se pode deixar de observar que a conduta é balizada, primeiramente, pela fome e pelas necessidades básicas mais instintivas do ser humano. Isso se torna notório em inúmeras passagens do conto: "Tô morrendo de fome, disse Pereba" (FONSECA, 2012, p. 13), "Zequinha chupou ar, fingindo que tinha coisas entre os dentes. Acho que ele também estava com fome" (FONSECA, 2012, p. 16). Quando Pereba e seus amigos invadem a mansão e percebem que a mesa posta alimentaria um presídio por semanas, novamente a questão da fome torna-se presente:

> Fiquei olhando para ele. Usava um lenço de seda colorida em volta do pescoço. Podem também comer e beber à vontade, ele disse. Filha da puta. As bebidas, as comidas, as joias, o dinheiro, tudo aquilo para eles era migalha. Tinham muito mais no banco (FONSECA, 2012, p. 17).

No próprio ordenamento sintático dos termos, bebidas e comidas são enumeradas antes de joias e dinheiro. Ademais, Pereba e seus com-

parsas demonstram certo conhecimento estrutural do funcionamento da sociedade no sentido de entenderem que, para os ricos, aquilo é pouco, embora para eles signifique subsistência básica.

Em segundo lugar, a conduta do trio também deve ser considerada pela influência de entorpecentes. Ainda no diálogo inicial, o narrador comenta: “Fumamos. Esvaziamos uma pitu” (FONSECA, 2012, p. 15). Logo na sequência, no momento de elaborar o plano do assalto e preparar o armamento, novamente: “Fumamos mais um pouco” (FONSECA, 2012, p. 15). Também ingeriram álcool antes de começarem a execução do plano, de acordo com o narrador: “O fumo acabou. A cachaça também” (FONSECA, 2012, p. 16). A influência de drogas é basilar para dissolver a tese moralista de uma violência e uma maldade essencial dos marginais, o que comprometeria uma ética entre eles. Os crimes que eles cometem não são efetuados de “cara limpa”, mas com o auxílio de recursos (i)lícitos. A visão simplória, maniqueísta e generalista da tendência natural à violência por parte dos pobres e dos marginalizados não cabe aqui, por conseguinte.

Discorrer sobre a violência em *Feliz Ano Novo* também demanda a consideração de pelo menos mais um mecanismo elencado por Chauí (1999; 2011) como recurso para a manutenção do mito da não violência e consequente violência sistêmica disfarçada de conduta ética:

> [Sobre o mecanismo da exclusão] afirma-se que a nação brasileira é não-violenta e que, se houver violência, essa é praticada por gente que não faz parte da nação (mesmo que tenha nascido e viva no Brasil). O mecanismo da exclusão produz a diferença entre um nós-brasileiro-não-violentos e um eles-não-brasileiro-violentos. “Eles” não fazem parte do “nós” (CHAUÍ, 2011, p. 382).

Essa exclusão é o que permite pensar o outro como um “inimigo”, como alguém a ser aniquilado, pelo bem maior (o bem da nação). Os marginais da sociedade, enquanto criaturas sujeitas à tortura, à prisão, à privação de liberdade e linchamentos, são indivíduos vistos pela sociedade dessa forma, vistos como os “outros”, aqueles que não são “nós” e supostamente não compartilham da “nossa” ética, o que não significa que eles não tenham uma ética entre eles. A ética está lá, devidamente apresentada no conto, sobretudo em seu desfecho, que alude a um senso de coletivo, até mesmo de empatia: “Subimos. Coloquei as garrafas e as comidas em cima de uma toalha no chão. Zequinha quis beber e eu não deixei. Vamos esperar o Pereba” (FONSECA, 1989, p. 19). Não seria ético beber e comer sem o Pereba.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escopo do estudo que deu origem a este capítulo recaiu sobre intersecções entre ética e violência em duas obras específicas da ficção latino-americana do final do século XX: o romance *Plata Quemada* e o conto *Feliz Ano Novo*. Vistos como elementos *a priori* antagônicos, paradoxais, a ética e a violência têm suas fronteiras borradas por contextos sociais nos quais os ideais e os entendimentos daquilo que é ético são modificados pelas diretrizes do cotidiano brutal, como acontece nos períodos ditatoriais. Nesses períodos, o silenciamento, a tortura e as múltiplas violências em prol de uma dita justiça podem naturalizar-se e assumem-se como uma faceta de um *status quo* ético-moral.

Chauí (2011, p. 381) elucida que, nos referidos contextos, em suma, "a violência não é percebida ali mesmo onde se origina" e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita. Em outras palavras, nessas sociedades – marcadas pela vulgarização indiscriminada da violência – banaliza-se toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. Daí provêm os marginais, os que estão à margem da sociedade e, supostamente, da ética universal.

Entretanto, há uma ética mesmo entre estes indivíduos, cumpre sublinhar. Com base em Chauí (2011), nota-se que a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas sobre tais indivíduos e seus contextos são violentas. Isso porque ela está cega ao lugar efetivo de produção da violência, a saber, a estrutura da sociedade (não só a brasileira, mas também a de praticamente todos os países da América Latina durante e após as ditaduras militares). A falta de visão sobre as práticas de violência comuns ao contexto dificulta o pensamento crítico sobre o que seria, ou como se daria, uma ética entre os marginais, aos quais a alcunha "marginalizados" cabe melhor. Isso está devidamente retratado em *Plata Quemada* e *Feliz Ano Novo*, obras nas quais é possível perceber, de determinados ângulos, condutas éticas de agentes éticos, embora alterados e embrutecidos pela vida, pela sociedade, pela história e por seu entorno social.

Chauí (2011) é enfática em destacar que as desigualdades econômicas, sociais e culturais – bem como as exclusões econômicas e políticas, a corrupção como forma de funcionalismo das instituições, o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa, sexual e política – não são consideradas formas de violência, o que leva a sociedade a não perceber-se como estruturalmente violenta. Seria nessa visão reducionista, portanto, a violência um mero fato esporádico de superfície. Em *Feliz Ano Novo*, por exemplo,

não há violência no fato de Pereba ser desdentado (pequeno detalhe narrativo que permite inferir a falta de saúde pública e, nesse viés, a marginalização do indivíduo) ou de os três assaltantes estarem com fome e cogitarem roubar farofa de macumba da encruzilhada. A violência está meramente no “produto”, negligenciando o “processo”; violência é apenas matar e não tudo aquilo que complexifica o fenômeno e leva até o ato de matar.

Pensar no processo em lugar do produto social-cultural permite descortinar os entendimentos de uma ética maior, generalista, suficientemente ampla para abarcar todo mundo e, consequentemente, ninguém. Pensemos na ética universal não como essa ética reducionista, padrão, que prioriza determinados setores sociais e, consequentemente, criminaliza e marginaliza outros. Pensemos nessa ética que é universal enquanto anseio próprio de todo ser humano, para si e para os seus. Essa ética pode, sim, ser interpretada como presente nos dois trios de protagonistas, ainda que com cuidados. É uma ética construída e vivida por sujeitos éticos autônomos, conscientes (a seu modo) de suas condições. Tais sujeitos brindam a essa ética com fogo – queimando o dinheiro que simboliza suas sinas – ou com champanhe – acompanhada de votos de feliz ano-novo.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*: estudos de teoria e história literária. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CARDOSO, R. M. Como no princípio: as formas da violência em El infinito en la palma de la mano, de Gioconda Belli. *Guavira Letras*, v. 26, p. 201-211, 2018.

CHAUÍ, M. Ética e Violência no Brasil. *Revista BIOETHIKOS*, Centro Universitário São Camilo, v. 5, nº 4, 2011, p. 378-383.

CHAUÍ, M. Ética y violencia. *Nueva Sociedad*, nº 163, 1999.

FONSECA, R. *Feliz Ano Novo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 (Saraiva de Bolso).

GARLET, D. J. Os motivos da censura em 'Feliz ano novo', de Rubem Fonseca. *Literatura e Autoritarismo (UFSM)*, v. 14, p. 62-68, 2015.

LA TAILLE, Y. de; SOUZA, L. S. de; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

LEIRIA, E. L.; CARDOSO, R. A poética da dor em Grandes miradas, de Alonso Cueto: Violência e memória na narrativa peruana contemporânea. *Darandina Revisteletrônica*, v. 8, p. 1-21, 2016.

MILREU, I. Literatura e história em *Plata Quemada*, de Ricardo Piglia. 183f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. 2008.

PIGLIA, R. *Plata Quemada*. Argentina: Planeta, 1997.

SANTOS, D. D. dos. *"Un mundo más allá del mío":* violencia e inocencia em La casa de los conejos, de Laura Alcoba. 203f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 2014.

SAVIAN, J.; MODELLI, L. Marilena Chauí: violência e autoritarismo por todos os lados. *Revista Cult.,* 2016.

UMBACH, R. Ú. K. Memórias autobiográficas em narrativas pós-ditatoriais. *Letras Hoje*. Porto Alegre, v. 48, n. 4, p. 476-483, out./dez. 2013.

UMBACH, R. Ú. K. Tortura e violência de Estado em dois contos de Caio Fernando Abreu. *Teresa*. USP, p. 103-114, 2017.

# PRÁTICAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE LETRAS[1]

*Pablo Lemos Berned*[2]
*Camila Stasiak*[3]
*Sabrina Ferraz Fraccari*[4]
*Tiago Miguel Chiapinotto*[5]

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A finalidade do Curso de licenciatura em Letras consiste, prioritariamente, na formação de professores de Línguas e de Literatura para atuar na Educação Básica. E a organização curricular do curso de graduação, por sua vez, oferece um conjunto de saberes a serem abordados em componentes curriculares com uma progressão sugerida e em tempo determinado. Ou seja, o currículo consiste em uma seleção, um recorte de prioridades para a formação básica do profissional.

Uma das possibilidades que se apresenta para buscar um aprofundamento de estudos em determinada área de estudos é a iniciação científica. Como concebido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o propósito da iniciação científica consiste em "despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado" (CNPq, RN-017/2006). Portanto, a iniciação científica, para além do mero cumprimento de horas-

1 Projeto de Pesquisa: Estruturas poéticas emergentes da modernidade, aprovado no Edital 315/UFFS/2016-PROBIC-FAPERGS.

2 Doutor em Estudos Literários (UFF). Professor Adjunto de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa da UFFS.

3 Graduanda em Letras na UFFS – Cerro Largo e voluntária no projeto de pesquisa.

4 Mestranda em Letras (UFSM). Atuou como estudante bolsista e voluntária no projeto de pesquisa.

5 Graduado em Letras (UFFS). Atuou como estudante bolsista no projeto de pesquisa.

-atividade, propõe ao estudante o contato com teorias e práticas no campo da pesquisa na área de sua formação profissional, que podem levá-lo à continuidade de seus estudos em programa de pós-graduação e à carreira acadêmica. E a participação no desenvolvimento de projetos de pesquisa, neste caso, contempla o exercício de busca de respostas tanto no âmbito individual – oportunizando ao estudante saber mais sobre um assunto de seu interesse – quanto no âmbito da comunidade acadêmica – contribuindo com produções científicas em um circuito de colaboração mútua, conhecendo o trabalho de pesquisadores que o antecedem e servindo de referência para outros pesquisadores de um mesmo tema.

Entre as finalidades da educação superior no Brasil, está o incentivo ao "trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive", conforme o inciso III do Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esta concepção adotada aponta como um dos pilares do Ensino Superior a constante busca por respostas que expliquem os mais variados fenômenos, para além da difusão de saberes estabelecidos. A inquietação por buscar respostas é, em qualquer área de estudo, condição fundamental para a constituição do pesquisador.

A linguagem, a compreensão sobre a linguagem e os contextos de sua produção e circulação são fenômenos de constante transformação, o que exige do profissional de Letras uma postura ativa de observação da realidade. A prática da pesquisa, portanto, tomada em um sentido amplo, é elemento fundamental da formação do professor de línguas, tanto para a leitura de ocorrências e aspectos no campo da linguagem, quanto para o aprimoramento profissional no exercício docente.

No Curso de Letras: Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS – *Campus* Cerro Largo, busca-se oferecer uma formação indissociada entre ensino, pesquisa e extensão, como prevê a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), de modo que a leitura e a interpretação da realidade façam parte da constituição do egresso, tanto quanto a formação teórica e a ação para a transformação junto à comunidade. Isso é desenvolvido tanto nos componentes curriculares obrigatórios quanto nos projetos coordenados pelos professores e oferecidos aos estudantes, por engajamento voluntário ou financiado por programas, entre os quais, de fomento à prática de pesquisa. O objetivo deste capítulo consiste em compartilhar algumas dessas atuações na iniciação científica e a consequente reflexão sobre a contribuição de tais experiências na formação do acadêmico e profissional de Letras.

## ESTRUTURAS POÉTICAS EMERGENTES NA MODERNIDADE

Entre os projetos de pesquisa desenvolvidos na UFFS, desde 2013, está em vigência o projeto de pesquisa "Estruturas poéticas emergentes na modernidade". O projeto propõe-se a promover a realização de estudos sobre textos enquanto expressões da representação literária na modernidade, a partir dos modelos estruturais adotados e em relação à compreensão ética, estética, técnica e política das manifestações artísticas. Considera-se na abrangência do campo de pesquisa a pluralidade das manifestações estéticas, afirmadas pelos diálogos possíveis entre obras reconhecidamente vinculadas à tradição erudita, às vertentes populares e à indústria cultural, e entre as múltiplas vozes sociais que compõem a diversidade cultural na modernidade.

Esta proposta constitui-se enquanto um projeto integrado ("guarda-chuva") que define a seleção para análise de textos literários ou outras manifestações culturais a partir de um recorte teórico-metodológico e um objetivo comum. Na prática, em paralelo aos trabalhos desenvolvidos pelo professor coordenador, este projeto de pesquisa constitui-se um laboratório de análises de textos literários voltado para estudantes de graduação em Letras, como uma possibilidade de proporcionar o aprofundamento de estudos e a familiarização com a prática de pesquisa. Aos estudantes que participaram e participam do projeto foram apresentados textos literários de escritores nacionais para a leitura da obra e da fortuna crítica.

A escolha de autores e obras, contudo, foi dos próprios estudantes, a partir do interesse despertado pela peculiaridade de cada escrito e pela abordagem metodológica proposta. Desde então, o projeto acolheu trabalhos de estudantes de graduação voltados para a obra de Rubem Fonseca, Clarice Lispector, Osman Lins, João do Rio, Sérgio Sant'Anna, Caio Fernando Abreu, Hilda Hilst e Santiago Nazarian, que resultaram em trabalhos de conclusão de curso, apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos, publicação de artigos e projetos de mestrado. Assim, algumas dessas trajetórias no Curso de Letras são compartilhadas aqui, registrando parte da memória do curso em sua primeira década na UFFS – Cerro Largo.

## SENTIDOS E VALORES EM SANTIAGO NAZARIAN

Os primeiros contatos de Tiago Chiapinotto com os estudos literários, durante a graduação, no primeiro ano no Curso de Letras, em 2012, possibilitaram uma nova visão sobre como estudar Literatura, que se dis-

tinguia muito daquela fomentada em sua educação básica, despertando o interesse pela possibilidade de trazer para dentro do curso aquilo que já gostava de ler. E quando teve a oportunidade de atuar como monitor de Literatura no curso dois anos depois, o estudante viu a possibilidade de aliar as suas preferências literárias com a iniciação científica.

A obra de Santiago Nazarian (1977), escritor e roteirista natural da cidade de São Paulo, foi a escolhida para os estudos por ser de um autor de grande interesse na adolescência de Tiago. Embora comumente não apareça no grupo de escritores brasileiros estudados na Educação Básica, ele foi eleito um dos autores jovens mais importantes da América Latina pelo júri do *Hay Festival* em Bogotá, em 2007, e sua obra "Mastigando Humanos" (2013) foi adotada pelo Projeto Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Sua narrativa é marcada pelo conceito de "existencialismo bizarro", definido pelo próprio autor e explicado como uma mescla de questões atemporais da literatura existencialista com cultura *pop*, elementos *trash*, humor ácido e horror.

Nessa perspectiva de inter-relacionar temáticas é que a obra "Pornofantasma" (2011) foi escolhida para ser a primeira trabalhada. "Pornofantasma" é formada por 14 histórias de sexo e morte, em uma definição do próprio autor, e o conto escolhido para análise foi "Conto de Lobisomem". Nesse conto o narrador convida o leitor a colocar-se no lugar da personagem principal, adotando o uso da segunda pessoa do discurso e de modos e tempos verbais que exploram sentidos hipotéticos, para que experimente suas angústias e tente entender suas motivações e seus anseios. A narrativa apresenta um homem que decide viver no deserto para que o clima seco o ajude no tratamento de suas mazelas físicas, além de a solidão ajudá-lo em seu amadurecimento. Porém, por mais que a personagem busque um crescimento pessoal, a maneira como ela narra suas possíveis vivências antes do deserto, ou mesmo durante, além de suas conjecturas para o futuro, muitas vezes são incompatíveis com suas ações presentes e impõem inúmeras dúvidas ao leitor.

São essas dúvidas que foram analisadas no projeto, buscando relações entre as personagens a partir das perspectivas de Roland Barthes *et al.* (2008) e Tzvetan Todorov (2011). Nessa abordagem, são as relações estabelecidas entre as personagens que criam um perfil mais confiável de cada uma delas e, nesse horizonte, é possível analisar também como a narrativa é composta em oposições. Na análise, buscamos apontar os graus de memória e atenção, fundamentada em conceitos propostos por Henri Bergson (2006), relacionando o real possível dentro da narrativa, com as conjecturas feitas pela personagem principal sobre o real, entendendo, assim como a interação do leitor no conto e as artimanhas de desvio da atenção

pela personagem sobrepõem-se a uma mera noção de intencionalidade e aceitabilidade do texto.

Já mais familiarizado com a escrita acadêmica, o estudante voltou-se para a obra “O prédio, o tédio e o menino cego” (2009), uma produção voltada ao público infanto-juvenil, também escrita por Nazarian e considerada um fracasso pelo próprio autor. A obra, feita para integrar-se com vivências de adolescentes, parece que não atingiu o foco por valer-se de metáforas muito críticas e, ao mesmo tempo, superficiais, o que favorecia o interesse para o desenvolvimento de um trabalho de análise.

Na trama, um prédio começa a curvar-se e isso impossibilita a entrada de adultos no local, que passa a ser habitado apenas por crianças, com papéis sociais estabelecidos por elas mesmas. Os nomes das personagens são suprimidos em um primeiro momento, e elas se conhecem por apelidos que as definem de maneira estereotipada: o menino gordo chama-se “gordo”, o menino negro é o “negro”, o menino com traços femininos é o “andrógino”, por exemplo. É importante frisar que esses apelidos caricatos não são responsáveis por nada além de nomeá-los, propriamente, sem representarem o tratamento que a sociedade dá para cada uma dessas características físicas, por mais que certas personagens interajam com as outras de maneira ofensiva, como o “negro” ameaçando ao “gordo” sem motivos claros. Apenas com a chegada da professora Regina a sociedade passa a interferir dentro do prédio por meio das classes ministradas por ela, e o “gordo”, que agora volta a chamar-se Jonas, percebe-se também branco. Regina, enquanto professora, explica que os brancos se colocam como superiores aos negros na sociedade, e isso é o ponto de partida para que Jonas sinta-se confortável a atacar o “negro” e posteriormente matá-lo.

A análise das relações e das linhas de ações entre o “negro” e o “gordo” estabeleceu que, em um primeiro momento, o “negro” apresenta certo domínio, e no segundo, o “gordo” – agora Jonas – passa a impor-se. Ademais de qualquer analogia possível à teoria de Jean-Jacques Rousseau (1996), na qual a sociedade influencia o homem, aqui é importante perceber como Regina representa esse marco divisor da narrativa, apontando as ações do “negro” e os efeitos sobre o “gordo”. E, posteriormente à chegada de Regina, as ações de Jonas e seus efeitos sobre o “negro”. Entendeu-se, com isso, como um elemento pode influenciar toda a organização da narrativa desde quando ele é inserido no texto.

Em um último momento, agora já na fase final do curso, voltamo-nos à obra que possibilitou o primeiro contato de Tiago com Santiago Nazarian: “Mastigando Humanos” (2013). Revisitar as leituras da juventude, agora com mais bagagem de vida, é uma experiência tanto desconfortante como prazerosa. Impossível não relacioná-la com o longa-metragem de

João Moreira Salles, “Santiago: reflexões sobre um material bruto” (2007), no qual o cineasta analisa materiais produzidos no início de sua carreira, mais de dez anos antes da produção do filme. Salvas todas as coincidências de nomes, abordar nas atividades de pesquisa algo que já fora lido apenas por lazer ressignifica a obra e mostra como a afetividade por uma produção pode ser muito mais interessante do que a percepção crítica que apontamos a ela.

Na trama de “Mastigando Humanos” (2007), um jacaré que vai parar no esgoto após uma enchente procura relacionar-se da melhor maneira possível com a organização social do lugar, convivendo com as demais personagens, apaixonando-se e envolvendo-se em brigas políticas, por exemplo. A análise, entretanto, restringiu-se às relações entre o Jacaré e Artur Alvin, um menino que vai ao esgoto para usar drogas. No primeiro momento, o jacaré entende Artur como uma possível fonte de alimento, mas logo abandona a ideia por ser o jovem uma possível companhia. Com o passar do tempo, as personagens tornam-se amigos, mas acabam por tomar rumos distantes. Após escrever um livro, o jacaré está interessado em publicá-lo e, em uma reunião com o possível editor – uma aranha gigantesca, decidem chamar um garoto de programa para fazer uma refeição. Eis que o rapaz que chega é Artur Alvin e embora se reconheçam, o jacaré, junto da aranha, decide por devorá-lo, garantindo mais tempo para convencer a aranha sobre a publicação de sua obra.

Da mesma forma que a análise anterior, foi possível estabelecer uma sequência de interações entre as personagens em duas linhas. Na primeira, temos um desejo reprimido pelo réptil que, em função do espaço social no qual está inserido, faz com que uma amizade se torne possível, mas se desfaça com o passar do tempo e de distintos acontecimentos, como uma nova enchente no esgoto. No momento de reencontro das personagens, os interesses já são outros, e o mesmo pensamento que antes repeliu Artur de sua dieta, agora faz com que ele pareça atrativo. Aliando o desejo com a necessidade de divulgar seus escritos, o jacaré opta por seguir seu novo rumo e afastar-se da linha traçada anteriormente, devorando o antigo amigo.

Além das percepções referentes às obras estudadas, é possível apontar o amadurecimento da participação em sala de aula a partir das vivências da iniciação científica. Muitas atividades e escritos produzidos durante diversos semestres do curso seguiam um mesmo formato, mas a compreensão sobre as teorias utilizadas e a síntese necessária para relacioná-las ao objeto de estudo pôde ser aprimorada cada vez mais. E passou de uma fragmentação de conteúdo apresentada junto de comentários sobre um poema no início do curso para uma abordagem sucinta de um

romance, relacionando-o com concepções apresentadas por mais de um autor, caracterizando-o enquanto objeto de estudo ao final da graduação, após quatro anos participando do projeto.

E nesse desenvolvimento acadêmico, aliado ao trabalho com leituras feitas na adolescência, é possível perceber como ocorre a aquisição de novos interesses. As cabeças de lobisomem, os prédios tortos governados por crianças ou mesmo o jacaré do esgoto já não são narrativas que chamam a atenção por causa desses elementos, mas pela maneira como essas histórias são narradas. Um jovem confuso no deserto apresentado pela segunda pessoa do discurso passa a ser mais intrigante que as próprias dúvidas da personagem; o prédio torto nem chama tanto a atenção, mas sim a maneira como uma única personagem se torna responsável por uma grande mudança nos rumos da narrativa; da mesma forma que as personagens extremamente bizarras do esgoto, ou mesmo da cidade acima, já não surpreendem tanto, mas sim a maneira como novas relações de valor são estabelecidas entre as personagens. Analisar uma narrativa que foi importante em sua formação leitora é um processo sem volta, você se despe de tantas percepções infantis e as revisita, é como se você se percebesse como parte do processo que está estudando.

## ASPECTOS DA MODERNIDADE NA OBRA DE JOÃO DO RIO

O contato com a abordagem sobre a literatura desde o início do curso, no primeiro semestre de 2014, na disciplina intitulada “Introdução aos estudos literários”, foi fundamental para que a atenção de Sabrina Ferraz Fraccari se voltasse à área específica. Já no segundo semestre, teve início a sua participação como bolsista no projeto de iniciação científica. Foram quatro anos de vínculo ao projeto “Estruturas poéticas emergentes da modernidade” dedicados ao estudo de parte da obra ficcional de João do Rio (1881-1921), autor carioca comumente classificado como pré-modernista, mas que goza de pouco espaço em livros teóricos e não aparece em materiais voltados para as classes escolares.

Cronista, contista, romancista e também teatrólogo, a obra de João do Rio constitui importante retrato da sociedade que habitou o Rio de Janeiro no início do século XX. *Flâneur*, o escritor transitou pela capital fluminense em busca das personagens de suas narrativas, tomando como tema de seus escritos desde a elite da época, hipnotizada com os ares modernos da *Belle Époque* tropical, até os marginalizados do progresso, excluídos pela nova ordem econômica e social que passava a imperar. Figura controversa em virtude de seu estilo adandinado, João do Rio foi membro da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira nº 26.

O primeiro livro do autor estudado foi "Dentro da noite" (2002), concedendo especial atenção ao conto "A peste", cujo enredo gira em torno de dois rapazes – Luciano e Francisco – que tentam fugir da epidemia de varíola que assolou a cidade do Rio de Janeiro no início do século passado. O tema de pesquisa foram as ações da varíola e a possibilidade de afirmá-la enquanto uma personagem, problematizando questões concernentes à definição desta categoria narrativa, a partir da intervenção determinante da doença nas ações das demais personagens.

O primeiro semestre de participação foi extremamente desafiador, pois havia a necessidade de aproximação tanto com os temas e questionamentos concernentes à modernidade como com as leituras teóricas que subsidiaram a participação no projeto. A própria ideia que se tinha de arte ainda estava muito presa ao senso comum, vendo-a como algo descolado da realidade, resultado de um ato quase "divino" de criação, quando em orientações discutimos os *ready-mades*, de Marcel Duchamp (1887-1968), objetos comuns retirados de seu contexto habitual e tratados como objetos artísticos, por exemplo, um mictório. O estranhamento não podia ser maior, porém, foi suficiente para promover novas inquietações sobre a "divindade" da arte.

No segundo ano de participação, seguiu-se o trabalho com João do Rio e também com o estudo de personagem no romance epistolar "A correspondência de uma estação de cura" (1992). O foco principal foi a personagem Teodomiro Pacheco, jovem neurastênico que pouco conhece o Brasil e, impedido de viajar à Europa em função da Primeira Guerra Mundial, decide ir até a estação balneária de Poços de Caldas- MG, famosa no Brasil da Primeira República. Lá ele transita entre a elite e os esquecidos pela modernidade, apresentando um quadro significativo de contraposições tanto econômicas quanto sociais.

Teodomiro participa do evento chamado "grande semana", um encontro da elite que está em Poços de Caldas e cuja principal figura é a Marquesa Justina da Luz. Na narrativa, em oposição à marquesa, encontra-se Tia Rita, moradora de uma cidade mineira que Teodomiro conhece em uma de suas incursões pelo interior. A fim de discutir acerca do poder que estrutura o campo social e que tem a Marquesa e Tia Rita como parâmetros, tomaram-se por base as considerações que faz Pierre Bourdieu em "O poder simbólico" (1989). De acordo com o sociólogo francês, os espaços e grupos sociais são constituídos a partir dos diferentes capitais (econômico, cultural, social e simbólico) de que cada agente dispõe e que são fundamentais para determinar a posição que ocuparão no espaço social.

Localizadas em polos opostos no espaço social, a Marquesa da Luz e Tia Rita servem de base para a disputa de poder que ocorre entre as per-

sonagens do romance. No entanto, nenhuma delas participa deste jogo: uma porque representa o ápice do privilégio social; outra por ser o seu estágio mais desfavorecido. Dessa forma, elas delimitam o espaço no qual as demais personagens podem colocar em jogo seus diferentes capitais a fim de ascenderem na disputa pelo poder travada pela elite. Ambas são apenas espetáculos para os turistas: Tia Rita é a personificação do Terrível, é "um espetáculo horrível" (RIO, 1992, p. 59), enquanto a Marquesa é um espetáculo encantador aguardado pela elite.

O diálogo entre as produções de João do Rio e as inovações técnicas chegadas ao Brasil no início do século XX foi o tema escolhido para dar sequência à participação no projeto. Nessa abordagem foram consideradas as figurações do automóvel e suas implicações em contos dos livros "Dentro da noite" (2002), "A mulher e os espelhos" (1990) e "Rosário da ilusão" (1921). Nesta etapa, o estudo de Flora Süssekind (1987) acerca das relações entre a literatura e as inovações técnicas no país foi fundamental. Para a autora, João do Rio foi um "espectador encantado da *exhibitio* moderna" (SÜSSEKIND, 1987, p. 25), e seus escritos seriam o perfeito exemplo de uma literatura que se converteu em *flirt* com as inovações técnicas.

Esse olhar sobre a incorporação de novidades tecnológicas ao cotidiano da capital do país poderia ser percebida no "aproveitamento de gêneros, dicção e personagens-apenas-superfície, característicos de jornais e revistas ilustradas, na prosa de ficção, no teatro e nas crônicas de João do Rio" (SÜSSEKIND, 1987, p. 90). Para o estudo desenvolvido, considerou-se a quantidade de vezes em que o veículo aparece nas narrativas compostas por João do Rio e também em virtude da crônica "A era do automóvel", publicada no volume Vida Vertiginosa (1911), na qual o autor reflete sobre o protagonismo que o automóvel assume no modo de vida moderno, sendo capaz de acelerar nossa percepção do tempo.

Já a presença de personagens femininas nos textos literários de João do Rio chamou a atenção desde a leitura do romance "A profissão de Jacques Pedreira" (1992), no qual o protagonista, mencionado desde o título, rapaz fútil, filho de um engenheiro, consegue tudo o que quer graças às personagens femininas, sua mãe e suas amantes. Ainda que o protagonista seja uma personagem masculina, os espaços ocupados pelas personagens femininas e o modo como elas transitam na narrativa evidenciam uma posição que guarda certa liberdade, sobretudo, quando pensamos nos papéis destinados à mulher na sociedade brasileira. Em função disso, optou-se por estudar na sequência as relações entre as personagens femininas retratadas por João do Rio em sua produção ficcional e a situação das mulheres no contexto histórico-social brasileiro da Primeira República.

Dessa forma, a participação no projeto de iniciação científica possibilitou, ademais de questionamentos acerca da noção mesma de "arte" e "literatura", a aproximação e análise da produção literária de João do Rio. Tal obra foi observada enquanto diálogo com o novo horizonte técnico que se configurava no Brasil, além de possibilitar reflexões acerca dos próprios papéis concedidos às mulheres na sociedade brasileira e a perturbação que as personagens do autor promovem nesse quadro.

As atividades de iniciação científica possibilitaram aprofundamentos teóricos e análises literárias capazes de gerar novas interpretações e fomentar novas discussões. Além disso, propiciaram também um amadurecimento intelectual e pessoal, agregando experiências que modificaram até o modo como se relacionava com o curso, passando a enxergar distintas possibilidades futuras, inclusive despertando a vontade de realizar uma pós-graduação. As leituras e análises realizadas concederam ferramentas para que se repensasse a própria relação entre a acadêmica e o mundo a sua volta, tanto em uma perspectiva local quanto em outros níveis.

As expectativas iniciais quanto ao curso – a ideia de ser professor e levar à sala de aula as perspectivas teóricas estudadas na graduação – modificaram-se por completo a partir da participação na iniciação científica. A percepção de professor enquanto profissão estática caiu por terra, dando lugar ao professor pesquisador, que possui ferramentas para exercer sua profissão e manter-se como investigador, refletindo e questionando "verdades" sobre si e sobre o mundo a sua volta. Os *ready-mades* já não assustam mais.

## EROTISMO, TRANSGRESSÃO E MORTE EM HILDA HILST

Uma das atividades de pesquisa em andamento volta-se para a obra de Hilda Hilst (1930-2004), escritora brasileira, dramaturga, contista e jornalista, ainda pouco conhecida pelo público em geral, mas com uma extensa e reconhecida produção literária. Para a acadêmica Camila Stasiak, que desenvolve sua participação no projeto de pesquisa desde o segundo ano no curso em conjunto com a sua colega Schena Karlec, um dos elementos que tem despertado o interesse para o estudo do texto "Estar sendo. Ter sido" (1997), último livro publicado em vida pela autora, é a linguagem grotesca e erótica a que se vale o texto para provocar os leitores.

A narrativa retrata a frustração do personagem Vittorio ao encontrar-se em diálogo com seu filho, seu irmão e, dramaticamente, com seus devaneios, fazendo menções drásticas à morte, que parece ser a fiel companheira do protagonista e o iminente fim às dores de sua existência.

Diante da sua separação com a mulher, Vittorio apenas lamenta o "nada" que se tornou e narra a morte como um desejo seu, convivendo agora com a solidão, o medo e a velhice, de modo que o desprezo com que trata a morte expressa a sua insatisfação com a vida. O objetivo do estudo desenvolvido no projeto de pesquisa, portanto, consiste em compreender a posição do protagonista Vittorio perante sua perspectiva de morte através das categorias de erotismo e transgressão.

Evidencia-se que a narrativa de Hilda Hilst encena a violação de certos interditos sociais, como o uso da linguagem erótica sem pudor e as menções à morte que são retratadas com maturidade pelo protagonista, mas que podem soar incômodas a quem lê. Essa peculiaridade do narrador pode ser observada em passagens como a seguinte, quando evoca imagens desconfortáveis enquanto parece narrada com muita naturalidade:

> Pedi que se masturbasse a minha frente e ao mesmo tempo fingisse que lia. Que livro devo ter nas mãos? O código penal, naturalmente. Que eu gostava sim, ver a mulher como se estivesse mesmo a sós, largadona distraída ela: nunca fico largada. Ah é? Nunca mesmo? Nem fico distraída. Nem quando caga? Ofendeu-se como se eu a tivesse espancado (HILST, 1997, p. 72-73).

Da mesma maneira que a ruptura com interditos é exposta no texto de Hilda Hilst sob um viés literário, observa-se uma afinidade entre teoria e prática, que pode ser, convictamente, associada às relações sociais, a fim de compreender certas ações humanas. Essa relação se dá visto que vivemos sob a correspondência de alguns interditos, já que são concepções tidas como determinadas regras que instruem uma sociedade. Ao distinguir o homem dos animais através do trabalho, Georges Bataille (2013) indica a relação entre os interditos sociais a sua transgressão:

> O interdito e a transgressão correspondem a esses dois movimentos contraditórios: o interdito o rejeita, mas a fascinação, introduz a transgressão. O interdito, o tabu, só em certo sentindo se opõe ao divino, mas o divino é o aspecto fascinante do interdito: é o interdito transfigurado (BATAILLE, 2013, p. 21).

Dessa forma, compreende-se que o interdito e a transgressão se correlacionam em uma contradição necessária que rege a sociedade, na medida em que o homem se constitui em meio a determinadas regras so-

ciais e pode ser tentado a romper com essas imposições, de modo que encontre alguma retribuição com tal ação. Nesse sentido, o homem estabelece a ligação entre esses dois movimentos (interdito e transgressão), enquanto possui suas ações determinadas no trabalho e na razão, o que faz com que a obediência a tais prescrições não seja limitada. Cabe considerar que o interdito e a violência também se entrelaçam, sendo esta uma das bases para que o interdito exista, pois, como o homem, ser de razão, pode desempenhar um ato transgressor, logo, os interditos seriam, em tese, irracionais.

São em considerações como essa que se permite compreender questões teóricas em uma relação com fatos recorrentes da sociedade. Nessa relação da pesquisa com a vida pessoal, pode se convictamente afirmar que não apenas se agregam muitas leituras à formação acadêmica, mas também há um impacto intrínseco em uma perspectiva que contribui para a discussão de temas coletivos presentes no âmbito social e, portanto, uma consciência maior sobre a vida em sociedade.

Simultaneamente, observa-se a relevância da Literatura e a sua capacidade de fomentar reflexões. Com o papel de sensibilizar aos que são suscetíveis a essa linguagem e abrir-se a um mundo de possibilidades, os textos literários desempenham a atribuição de inquietar o leitor e fazê-lo buscar suas próprias percepções de mundo.

Desse modo, a Literatura deve ter um papel fundamental para um ensino crítico e reflexivo. É essencial que a educação seja baseada em perspectivas que não delimitem as possibilidades do texto literário, que não o usem apenas como pretexto e nem o determinem somente às classificações, mas permitam a conexão com a complexidade da obra. Maurice Blanchot (2005) evidencia esse posicionamento, em que a literatura está além do que a ela se impõe:

> Só importa o livro, tal como é, longe dos gêneros, fora das rubricas, prosa, poesia, romance, testemunho, sob as quais ele se recusa a abrigar-se e às quais nega o poder de lhe atribuir lugar e de determinar sua forma. Um livro não pertence mais a um gênero, todo livro diz respeito somente a literatura (BLANCHOT, 2005, p. 293).

Assim, a linguagem literária pode ser concebida justamente para desfigurar a linguagem de sua realidade, fundamentada pela ambiguidade e estimular o leitor a encontrar novas apreciações em seus tantos significados. E, do mesmo modo em que encontramos na literatura, a vida em sociedade é feita de paradoxos e ambiguidades. Como exemplo, há a vida e

a morte: só existimos em consequência da morte, que é o fio condutor da vida. E, nesse sentido, a Literatura pode valer-se da relação que possui com o mundo real para elaboração de uma passagem de fuga, para uma ficção que esclarece tudo aquilo que talvez seja árduo de perceber-se em realidade através da língua comum.

Essa ambiguidade também é encontrada no texto de Hilst. Ao referir-se à morte, o protagonista fala de seus temores e o quanto sofre por nem mesmo conhecer seu próprio eu e passa a desejar a própria morte. Por outro lado, em outros momentos do texto, mostra-se contente com sua situação de vida: "como é bom estar sozinho. fazer planos para ficar cada vez mais sozinho. uma ilha quem sabe. e os cães e os gansos. alguns pássaros" (HILST, 1997, p. 30).

Ainda em processo de desenvolvimento, a participação no projeto já permite reconhecer a importância que essa experiência pode oferecer e acrescentar para a formação profissional. Constantes leituras, trabalhos, encontros e discussões do projeto também fortaleceram a permanência no Curso de Letras e concretizaram a necessidade de fazer da literatura uma possibilidade de melhor compreender a vida.

Durante as orientações do projeto, nas tardes entre cafés e diálogos, foram desenvolvidos e ampliados conhecimentos sobre a obra literária, além de tecerem-se paralelos entre texto e vida social, o que permitiu reflexões e aprendizados. Como exemplo, os diferentes modos de lidar com a morte, tabus, a suspensão dos interditos e a maneira como esses fenômenos podem ser observados fora dos textos literários. Desse modo, os exemplos do dia a dia foram detalhando-se e explicando-se entre textos teóricos e a literatura. Ao longo desse período, constatou-se um amadurecimento notável de ideias, que se torna mais evidente quando aplicado ao convívio diário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O engajamento de estudantes do Curso de Letras em projetos de pesquisa, como em "Estruturas poéticas da modernidade", conforme os exemplos apresentados, propiciou uma vivência particular na formação acadêmica de cada um deles, pois, além das etapas obrigatórias oferecidas pelo curso para integralização curricular, a inserção na iniciação científica é motivada pelo desejo de investigação. A disposição em aderir às propostas de leituras teóricas exigidas pelo projeto e em comprometer-se com a apresentação de resultados em forma de trabalhos acadêmicos voltados para a publicação dos saberes desenvolvidos, a partir de objetos de análises e ado-

ção de perspectivas de trabalho escolhidas pelos próprios estudantes – ainda que sugeridas pelo orientador – asseguram a autonomia e a autoria do trabalho de iniciação científica desenvolvido, o que contribui de forma significativa para a formação do egresso do Curso de Licenciatura em Letras.

Não se apresenta como possível o desenvolvimento de quaisquer atividades de iniciação científica com uma postura apática. Trata-se de um tipo de atividade que parece ser possível apenas se houver um entusiasmo em querer estar **ali**, realizando **aquelas** tarefas, na companhia **daquela** equipe. Esse convívio amplia as possibilidades de apropriação de determinados conhecimentos por meio da leitura, da prática e do diálogo constantes, oferecendo um percurso de formação muito particular do estudante ao longo de sua permanência como estudante de graduação.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, R. *et al*. *Análise estrutural da narrativa*. 5. ed. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BATAILLE, G. *O erotismo*. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BERGSON, H. *Memória e Vida.* Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BLANCHOT, M. *O livro por vir.* Tradução Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico.* Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02/2015*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). RN-017/2006. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).* Disponível em: http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352. Acesso em: 15 maio 2020.

HILST, H. *Estar sendo, ter sido.* São Paulo: Nankin Editorial, 1997.

NAZARIAN, S. *Mastigando Humanos:* um romance psicodélico. Rio de Janeiro: Record, 2013.

NAZARIAN, S. *O prédio, o tédio e o menino cego.* Rio de Janeiro: Record, 2009.

NAZARIAN, S. *Pornofantasma*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

RIO, J. do. *A correspondência de uma estação de cura*. São Paulo: Scipione, 1992.

RIO, J. do. *A mulher e os espelhos*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão e Editoração, 1990.

RIO, J. do. *A profissão de Jacques Pedreira*. São Paulo: Scipione, 1992.

RIO, J. do. *Dentro da noite*. São Paulo: Antíqua, 2002.

RIO, J. do. *Rosário da Ilusão*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1921.

RIO, J. do. *Vida vertiginosa*. Rio de Janeiro: Garnier, 1911.

ROUSSEAU, J-J. *O Contrato Social.* 3. ed. Traduzido por Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SUSSEKIND, F. *Cinematógrafo das Letras:* Literatura, Técnica e Modernização no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas.* Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2011.

# O GARIMPO DO TEXTO: O PROTONARRADOR EM *UMA VELA PARA DARIO*, DE DALTON TREVISAN[1]

*Demétrio Alves Paz*[2]

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dalton Trevisan nasceu no ano de 1925, em Curitiba. De acordo com Gomes e Vecchi (1981), na sua obra é retratada a decadência moral, na qual machões, espancadores de mulheres, bêbados, tarados, cafajestes, vagabundos, adúlteras, virgens e prostitutas são as personagens constantes. Em "Vampiro de Curitiba", sua obra mais famosa, a unidade advém da personagem principal, Nelsinho, que aparece em todos os contos. Dono de um estilo em que prevalece uma linguagem concisa, quase elíptica, Dalton revela uma estrutura familiar abalada, a desagregação familiar e a busca de prazeres carnais. A maioria das personagens busca realizar sonhos, mas não consegue. São comuns em seus contos os nomes João e Maria, e a sua cidade natal, Curitiba, é o cenário da maioria das histórias. Conhecido por seu perfeccionismo, o autor paranaense revisa constantemente seus textos. A maioria das suas obras é revisada antes de ter uma nova edição, sendo comum alguma mudança nos contos.

O presente capítulo tem como objetivo analisar três edições do conto "Uma vela para Dario", de Dalton Trevisan. Publicado originalmente em 1964, o conto foi revisado pelo autor duas vezes. Numa antologia organizada por Herberto Sales há um fac-símile do conto. O organizador ressalta a importância do manuscrito ao dizer: "O autor, entretanto, reviu-o especialmente para esta antologia, e tão grande foi o número de altera-

---

1 Projeto de pesquisa: O conto em Língua Portuguesa em sala de aula, aprovado no Edital ARD/2012/FAPERGS e Edital 262/UFFS/2012.

2 Doutor em Letras (PUCRS). Professor Associado de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na UFFS – *Campus* Cerro Largo.

ções que fez no texto que resolvemos reproduzi-lo em fac-símile, dado o seu inestimável valor documental" (SALES, 68, p. 112). Observo a postura do protonarrador ao ordenar a narração do texto, selecionando palavras (acrescentando ou cortando-as) do manuscrito. Cabe aqui ressaltar que não tive acesso aos manuscritos de Trevisan, mas comparo três edições impressas do conto.

## AS PERIPÉCIAS DO PROTONARRADOR NO TEXTO

Passos (apud AGRA, 1992, p. 41) define o protonarrador como a "voz que comanda a encenação da narrativa e orienta o processo do manuscrito". Para Agra (1992, p. 41),

> O protonarrador pode ser visto como a voz que orienta a sua própria construção [...] sendo assim, se a narrativa está em construção, o protonarrador, que é a voz responsável pela orientação deste processo, também estará sendo construído e, portanto, não deve ser confundido com o autor.

Da mesma forma, "O protonarrador estará pondo a linguagem em funcionamento de um modo particular, pois esta é utilizada de acordo com a cultura manifestada por este ser" (AGRA, 1992, p. 42), assim como ele "seleciona os elementos que devem permanecer, ser retirados ou acrescentados e rearranja-os no discurso" (AGRA, 1992, p. 43). Portanto, o protonarrador age durante o processo de escritura do texto. Somente após a conclusão desse processo é que surge o narrador.

Para Agra (1992), o protonarrador tem duas características em relação ao texto: a hesitação, pois ele retira e recoloca um mesmo termo no texto; a experimentação, ao usar diferentes termos e selecionar o mais adequado. A autora também vê quatro atitudes tomadas durante o processo de elaboração do texto: a primeira é o retorno ao texto, cujo objetivo é corrigir, retirar, acrescentar ou substituir um termo; a segunda, a proposição, isto é, a busca da palavra ou expressão ideal; a terceira, a transparência em que ocorre a observação, no texto, de elementos ideológicos; a quarta é o dinamismo, pois o texto está sempre em processo, em andamento. Da mesma maneira que o protonarrador tem características e atitudes, ele tem duas funções: orientar o processo de escritura e comandar a encenação da narrativa.

Das atitudes tomadas pelo protonarrador aqui estudado, o retorno ao texto é a mais saliente, pois ele volta duas vezes ao texto depois de editado. Há uma primeira edição em 1964. A segunda edição foi corrigida em 1968, e a décima quarta em 1998, a qual comparamos com as anteriores. A análise será feita parágrafo por parágrafo com o objetivo de ressaltar as mudanças propostas pelo protonarrador. A principal e mais notória foi a troca de tempo verbal. Nas duas primeiras edições, a maioria dos verbos está no pretérito perfeito, que indica uma ação concluída no passado. A décima quarta apresenta os verbos no presente. Essa alteração de tempo verbal realizada pelo protonarrador faz com que a leitura do conto se presentifique durante o ato da leitura, como se a história estivesse acontecendo naquele instante. Visto que falei aqui a respeito do tempo verbal, na análise a seguir deixarei de ressaltar essa mudança.

Ao longo do capítulo farei a comparação entre as três versões do texto, salientando as mudanças que o protonarrador faz. Analiso uma das duas características, a hesitação (como não tive acesso aos manuscritos antes da primeira edição, não posso falar de experimentação, pois ela ocorre durante o ato de escritura) e as quatro atitudes elencadas por Agra. Vejamos, agora, o primeiro parágrafo:

> Dario vinha apressado, o guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Foi escorregando por ela, de costas, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo. (1ª edição)
>
> Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo. (2ª edição)
>
> Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo. (14ª edição)

No primeiro parágrafo da segunda edição, o protonarrador suprime algumas palavras no retorno ao texto: o artigo definido “o” e a expressão “de costas”. Há uma proposição na inversão do início da segunda oração: “por ela escorregando”. Na décima quarta edição, o retorno ao texto modifica o tamanho das orações. Nas duas primeiras edições, há duas orações; na última há quatro. Ao realizar esse aumento de orações, o protonarrador

suprime outras palavras: a expressão "de uma casa" e duas conjunções "e". Há também um acréscimo, pois acrescenta o artigo indefinido "uma" na frente do substantivo "parede".

O segundo parágrafo:

> Dois ou três passantes rodearam-no, indagando se não estava se sentindo bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, mas não se ouviu resposta. Um senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque. (1ª edição)

> Dois ou três passantes rodearam-no e indagaram se não se sentia bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, não se ouviu resposta. O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque. (2ª edição)

> Dois ou três passantes à sua volta indagaram se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque. (14ª edição)

Na segunda edição, ao retornar ao texto, o protonarrador suprime uma vírgula, acrescentando a conjunção "e", assim como troca o tempo verbal de "indagar" de gerúndio para o pretérito perfeito. De modo igual, suprime o verbo "estar" e a conjunção "mas". Troca também o artigo indefinido "um" pelo definido "o". Na décima quarta edição, há a supressão de "rodearam-no" e a inclusão de "à sua volta". Há também uma hesitação, visto que na segunda edição o verbo "estar" foi suprimido, mas voltou a ser usado na última edição. O protonarrador também troca o verbo "dizer" por "sugerir".

> Estendeu-se mais um pouco, deitado agora na calçada, e o cachimbo a seu lado tinha apagado. Um rapaz de bigode pediu ao grupo que se afastasse, deixando-o respirar. E abriu-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe retiraram os sapatos, Dario roncou pela garganta e um fio de espuma saiu no canto da boca. (1ª edição)

> Ele reclinou-se mais um pouco, estendido agora na calçada, e o cachimbo tinha apagado. O rapaz de bigode pediu aos outros que se afastassem e o deixassem respirar. Abriu-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe retiraram os sapatos, Dario roncou feio e bolhas de espuma surgiram no canto da boca. (2ª edição)

> Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca. (14ª edição)

Há o retorno ao texto, na segunda edição, ao substituir "estendeu-se" e "deitado" por "ele reclinou-se" e "estendido". Ocorre a supressão de "ao seu lado", da conjunção "e", da expressão "pela garganta". O protonarrador troca o artigo indefinido "um" pelo definido "o", assim como substitui a expressão "um fio de espuma" por "bolhas de espuma". Na décima quarta edição, há mais mudanças. Na expressão "que se afastam" o "que" é suprimido. Há substituição de verbos: "retirar" por "tirar", "roncar" por "rouquejar". A conjunção "e" da última oração é substituída por uma vírgula.

> Cada pessoa que chegava se punha na ponta dos pés, embora não o pudesse ver. Os moradores da rua conversavam de uma porta à outra, as crianças foram acordadas e vieram de pijama às janelas. O senhor gordo repetia que Dario sentara-se na calçada, soprando ainda a fumaça do cachimbo e encostando o guarda-chuva na parede. Mas não se via guarda-chuva ou cachimbo ao lado dele. (1ª edição)

> Cada pessoa que chegava erguia-se na ponta dos pés, embora não o pudesse ver. Os moradores da rua conversavam de uma porta à outra, as crianças foram despertadas e de pijama acudiram à janela. O senhor gordo repetia que Dario sentara-se na calçada, soprando ainda a fumaça do cachimbo e encostando o guarda-chuva na parede. Mas não se via guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado. (2ª edição)

> Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. Os moradores da rua conversam de uma porta a outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado. (14ª edição)

A retomada do texto, na segunda edição, traz as seguintes trocas: os verbos "pôr" por "erguer" e "vir" por "acudir"; o adjetivo "acordadas" por "despertadas"; a expressão "às janelas" por "à janela"; "ao lado dele" por "ao seu lado". Na décima quarta edição, há supressão de várias palavras e expressões: "embora", "foram despertadas e", "ainda". A conjunção "e" é trocada por uma vírgula.

> Uma velhinha de cabeça grisalha gritou que Dario estava morrendo. Um grupo transportou-o na direção do táxi estacionado na esquina. Já tinham introduzido no carro a metade do corpo, quando o motorista protestou: Se ele morresse na viagem? A turba concordou em chamar a ambulância. Dario foi conduzido de volta e encostado à parede – não tinha os sapatos e o alfinete de pérola na gravata. (1ª edição)

> A velhinha de cabeça grisalha gritou que ele estava morrendo. Um grupo o arrastou para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protestou o motorista: quem pagaria a corrida? Concordaram chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede – não tinha os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata. (2ª edição)

> A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede – não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata. (14ª edição)

Na segunda edição, o artigo indefinido "uma" é trocado pelo definido "a". Igualmente, o substantivo próprio "Dario" é trocado pelo pronome pessoal "ele". Há também algumas substituições de verbos: "transportar" por "arrastar", "encostar' por "recostar". Do mesmo modo, há substituição da expressão: "na direção do" por "para o". Alguns cortes no texto ocorrem: "tinham introduzido", "quando", "a turba", "em", "estacionado na". A oração "se ele morresse na viagem?" é substituída por "quem pagaria a conta?". Na décima quarta edição, não há alteração alguma, exceto o tempo verbal.

> Alguém informou que na outra rua havia uma farmácia. Carregaram Dario até a esquina; a farmácia era no fim do quarteirão e, além do mais, ele estava muito pesado. Foi largado na porta de uma peixaria. Imediatamente um enxame de moscas lhe cobriu o rosto, sem que fizesse um gesto para espantá-las. (1ª edição)

> Alguém informou da farmácia na outra rua. Não carregaram Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito pesado. Foi largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobriu o rosto, sem que fizesse um gesto para espantá-las. (2ª edição)

> Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobrem o rosto, sem que faça um gesto para espantá-las. (14ª edição)

Há algumas supressões na segunda edição: "que", "havia uma", "era", "estava", "imediatamente um". Ocorre também uma troca: "até a" por "além da". Na décima quarta edição, não há mudanças, exceto o tempo verbal.

> As mesas de um café próximo foram ocupadas pelas pessoas que tinham vindo apreciar o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozavam as delicias da noite. Dario ficara torto como o deixaram, no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso. (1ª edição)

> Ocupado o café próximo pelas pessoas que vieram apreciar o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozavam as delicias da noite. Dario ficou torto como o deixaram, no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso. (2ª edição)

> Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delicias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso. (14ª edição)

Algumas mudanças ocorrem na segunda edição. Além da inversão sintática, há uma grande supressão de palavras na primeira oração: "as", "mesas", "de", "um", "foram". O protonarrador substitui o tempo composto "tinham vindo" pelo simples "vieram". Ele também substitui o pretérito mais-que-perfeito "ficara" pelo perfeito "ficou". Na décima quarta edição, há a supressão dos verbos "vir" e "ficar"; a expressão "como o deixaram" foi retirada. Igualmente, ocorre o acréscimo da expressão "em sossego".

> Um terceiro sugeriu que lhe examinassem os documentos. Vários objetos foram retirados de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficaram sabendo de seu nome, idade, cor dos olhos, sinais de nascença, mas o endereço na carteira era de outra cidade. (1ª edição)

> Um terceiro sugeriu que lhe examinassem os papéis, retirados – com vários objetos – de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficaram sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira era de outra cidade. (2ª edição)

> Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados – com vários objetos – de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficam sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade. (14ª edição)

Na segunda edição, há trocas: a expressão "os documentos" por "os papéis"; "sinais de nascença" por "sinal de nascença". Ocorre a junção das duas primeiras orações. Para isso, o protonarrador corta um ponto final, suprime o verbo "ficar", muda de lugar o particípio "retirados", acrescenta "com", destaca a expressão "com vários objetos", ao usá-la entre travessões. Há duas supressões: "cor dos olhos" e "mas". Na décima quarta edição, somente um "que" é suprimido na primeira oração.

> Registrou-se tumulto na multidão de mais de duzentos curiosos que, a essa hora, ocupava toda a rua e as calçadas: era a polícia. O carro negro investiu contra o povo e várias pessoas tropeçaram no corpo de Dario, que foi pisoteado dezessete vezes. (1ª edição)

> Registrou-se correria de mais de duzentos curiosos que, a essa hora, ocupavam toda a rua e as calçadas: era a polícia. O carro negro investiu a multidão. Várias pessoas tropeçaram no corpo de Dario, que foi pisoteado dezessete vezes. (2ª edição)

> Registra-se correria de mais de duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro negro investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes. (14ª edição)

O protonarrador substitui, na segunda edição, "tumulto na multidão" por "correria" e "contra o povo" por "a multidão". Há a supressão de um "e", dividindo a antiga oração em duas. Na décima quarta edição, somente um "que" é suprimido na última oração.

> O guarda aproximou-se do cadáver e não pôde identificá-lo – os bolsos vazios. Restava apenas a aliança de ouro na mão esquerda, que ele próprio – quando vivo – não podia retirar do dedo senão umedecendo-o com sabonete. Ficou decidido que o caso era com o rabecão. (1ª edição)

> O guarda aproximou-se do cadáver e não pôde identificá-lo – os bolsos vazios. Restava a aliança de ouro na mão esquerda, que ele próprio – quando vivo – só podia destacar ume-

> decida com sabonete. Ficou decidido que o caso era com o rabecão. (2ª edição)

> O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo – os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio – quando vivo – só destacava molhando no sabonete. A polícia decide chamar o rabecão. (14ª edição)

Na segunda edição, há a supressão de "apenas". Uma oração é reescrita, passando de "não podia retirar do dedo senão umedecendo-o com sabonete" para "só podia destacar umedecida com sabonete". Na décima quarta edição, duas orações são reescritas: "só podia destacar umedecida com sabonete" passa para "só destacava molhando no sabonete"; "Ficou decidido que o caso era com o rabecão" muda para "A polícia decide chamar o rabecão".

> A última boca repetiu – "*Ele morreu, ele morreu*", e então a gente começou a se dispersar. Dario havia levado quase duas horas para morrer e ninguém sequer acreditara que estivesse no fim. Agora, aos que podiam olhá-lo, viam que tinha todo o ar de um defunto. (1ª edição)

> A última boca repetiu – *Ele morreu, ele morreu*. A gente começou a se dispersar. Dario levara duas horas para morrer, ninguém acreditou que estivesse no fim. Agora, aos que podiam vê-lo, tinha todo o ar de um defunto. (2ª edição)

> A última boca repete – *Ele morreu, ele morreu*. A gente começa a se dispersar. Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto. (14ª edição)

As aspas foram retiradas, na segunda edição, assim como a conjunção "e" e o advérbio "então", resultando numa nova oração. A locução verbal "havia levado" foi trocada por "levara". Da mesma maneira, "sequer acreditara" foi substituído por "acreditou". A conjunção "e" foi suprimida e colocada uma vírgula em seu lugar. O verbo "olhar" foi trocado por "ver". Na décima quarta edição, há duas supressões: "que" e "tinha". Há também uma substituição, o verbo "poder" por "alcançar".

> Um senhor piedoso despiu o paletó de Dario para lhe sustentar a cabeça. Cruzou as suas mãos no peito. Não lhe pôde

> fechar os olhos nem a boca, onde as bolhas de espuma haviam desaparecido. Era apenas um homem morto e a multidão se espalhou rapidamente, as mesas do café voltaram a ficar vazias. Demoravam-se nas janelas alguns moradores, que haviam trazido almofadas para descansar os cotovelos. (1ª edição)
> Um senhor piedoso despiu o paletó de Dario para lhe sustentar a cabeça. Cruzou as suas mãos no peito. Não pôde fechar os olhos nem a boca, onde a escuma tinha desaparecido. Apenas um homem morto e a multidão se espalhou, as mesas do café ficaram vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos. (2ª edição)

> Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu. Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos. (14ª edição)

Ocorre a supressão de "lhe", "era" e "rapidamente" na segunda edição. O protonarrador troca a expressão "bolhas de espuma" por "a escuma". Igualmente, ele troca o verbo "haver" pelo "ter" no tempo composto, e "voltaram a ficar" é substituído por "ficaram". A última oração é reescrita, passando de "Demoravam-se nas janelas alguns moradores, que haviam trazido almofadas para descansar os cotovelos" para "Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos". Na décima quarta edição, há somente uma supressão, a de "suas". Contudo, há várias substituições. Os verbos "despir", "sustentar", "poder" são trocados, respectivamente, por "dobrar", "apoiar", "conseguir". A locução verbal "tinha desaparecido" é substituída por "sumiu". A expressão "os olhos" é trocada por "olho". Ocorre também a hesitação em "espuma", pois na primeira edição está "espuma", mas na segunda ele altera para "escuma", trocando, mais uma vez, para "espuma".

> Um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver. Parecia morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva. (1ª edição)

> Um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver. Parecia morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva. (2ª edição)

> Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver. Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva. (14ª edição)

Nesse parágrafo, não há mudança alguma, exceto o tempo verbal na décima quarta edição. Entretanto, percebe-se a transparência no uso do termo pejorativo "de cor" para indicar a raça negra.

> Fecharam-se uma a uma as janelas e, três horas depois, lá estava Dario esperando o rabecão. A cabeça agora na pedra, sem o paletó, e o dedo sem a aliança. A vela tinha queimado até a metade, apagando-se às primeiras gotas de chuva, que voltava a cair. (1ª edição)
>
> Fecharam-se uma a uma as janelas e, três horas depois, estava Dario à espera do rabecão. A cabeça agora na pedra, sem o paletó, e o dedo sem a aliança. A vela tinha queimado até a metade e apagou-se às primeiras gotas de chuva, que voltava a cair. (2ª edição)
>
> Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabecão. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair. (14ª edição)

O advérbio "lá" é suprimido na segunda edição. O protonarrador troca "esperando" por "à espera". Também muda uma vírgula e o gerúndio "apagando-se" pela conjunção "e" e o verbo "apagar" no pretérito perfeito. Na décima quarta edição, o protonarrador suprime um "e" e acrescenta um ponto para separar em duas a antiga oração. Há também o acréscimo de outro ponto para separar duas orações. A última oração é reescrita, passando de "A vela tinha queimado até a metade e apagou-se às primeiras gotas de chuva, que voltava a cair" para "O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair". A hesitação ocorre quando o protonarrador recoloca o advérbio "lá", pois na primeira edição está "lá", mas na segunda ele suprime, voltando a usá-lo na décima quarta edição. O dinamismo pode ser compreendido nas três diferentes edições que o conto teve, pois o protonarrador não achava que o texto estivesse pronto. Esse talvez seja o motivo para as reescrituras do texto, mesmo depois de publicado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optei por uma abordagem genética devido a três fatores. O primeiro é uma melhor compreensão do "processo de criação artística, a partir dos registros deixados pelo artista deste seu percurso" (SALLES, 2000, p.

18). Segundo, o ato de criação é um processo em contínuo andamento. O autor deixa em seus manuscritos registros desse processo. Assim sendo, ao analisá-los, percebemos que o artista não é um ser especial, dotado de um poder divino, mas um trabalhador. Em outras palavras, o autor é alguém que elabora. Para isso, ele necessita de "tempo, dedicação e disciplina" (SALLES, 2000, p. 22). Terceiro, no manuscrito e nos diferentes trabalhos de elaboração, vemos "um pensamento em evolução, idéias crescendo, idéias se aperfeiçoando, um artista em ação, uma criação em processo" (SALLES, 2000, p. 25). Portanto, ao analisar as três edições do conto, percebi esse constante trabalho com o texto pelo protonarrador. A cada reescritura, ele opta por deixá-lo mais enxuto, retirando aquilo que considerava excesso, na busca constante pela concisão.

Salles (2000, p. 103) salienta que "o estudo do processo nos dá condições, por vezes, de conhecer os efeitos que o artista espera que sua obra cause." Consequentemente, ao mudar o tempo verbal do conto na última edição, o protonarrador fez com que toda nova leitura do conto presentificasse a ação. Isso ocorre de tal forma que "cada retomada do texto provoca *uma consistência nova"* (WILLEMART, 1993, p. 68). Desse modo, notei que o protonarrador está num processo contínuo de reelaboração do seu texto. O seu objetivo é sempre deixá-lo mais enxuto, com uma maior economia verbal e clareza de linguagem. Da 1ª à 2ª e desta à 14ª há uma série de mudanças, deixando o texto mais limpo.

## REFERÊNCIAS

AGRA, M. L. de S. O protonarrador. *Manuscrítica*. Revista de Crítica Genética, nº 3. São Paulo: Annablume/APML, 1992.

GOMES, Á. C.; VECHI, C. A. (org). *Dalton Trevisan*. São Paulo: Abril Educação, 1981. Coleção Literatura Comentada.

SALLES, C. A. *Crítica genética:* uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 2000.

TREVISAN, D. *Cemitério de elefantes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

TREVISAN, D. *Cemitério de Elefantes*. 14. ed. Record: Rio de Janeiro, 1998.

TREVISAN, D. Uma vela para Dario. *In*: SALES, H. (org.). *Antologia escolar de contos brasileiros*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1968. Edição Fac-similar.

WILLEMART, P. *Universo da criação literária.* São Paulo: EDUSP, 1993.

# Anexo A: Texto da 1ª edição

## UMA VELA PARA DARIO, DE DALTON TREVISAN

Dario vinha apressado, o guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Foi escorregando por ela, de costas, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes rodearam-no, indagando se não estava se sentindo bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, mas não se ouviu resposta. Um senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque.

Estendeu-se mais um pouco, deitado agora na calçada, e o cachimbo a seu lado tinha apagado. Um rapaz de bigode pediu ao grupo que se afastasse, deixando-o respirar. E abriu-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe retiraram os sapatos, Dario roncou pela garganta e um fio de espuma saiu no canto da boca.

Cada pessoa que chegava se punha na ponta dos pés, embora não o pudesse ver. Os moradores da rua conversavam de uma porta à outra, as crianças foram acordadas e vieram de pijama às janelas. O senhor gordo repetia que Dario sentara-se na calçada, soprando ainda a fumaça do cachimbo e encostando o guarda-chuva na parede. Mas não se via guarda-chuva ou cachimbo ao lado dele.

Uma velhinha de cabeça grisalha gritou que Dario estava morrendo. Um grupo transportou-o na direção do táxi estacionado na esquina. Já tinham introduzido no carro a metade do corpo, quando o motorista protestou: Se ele morresse na viagem? A turba concordou em chamar a ambulância. Dario foi conduzido de volta e encostado à parede – não tinha os sapatos e o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informou que na outra rua havia uma farmácia. Carregaram Dario até a esquina; a farmácia era no fim do quarteirão e, além do mais, ele estava muito pesado. Foi largado na porta de uma peixaria. Imediatamente um enxame de moscas lhe cobriu o rosto, sem que fizesse um gesto para espantá-las.

As mesas de um café próximo foram ocupadas pelas pessoas que tinham vindo apreciar o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozavam as delicias da noite. Dario ficara torto como o deixaram, no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

Um terceiro sugeriu que lhe examinassem os documentos. Vários objetos foram retirados de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficaram sabendo de seu nome, idade, cor dos olhos, sinais de nascença, mas o endereço na carteira era de outra cidade.

Registrou-se tumulto na multidão de mais de duzentos curiosos que, a essa hora, ocupava toda a rua e as calçadas: era a polícia. O carro negro investiu contra o povo e várias pessoas tropeçaram no corpo de Dario, que foi pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproximou-se do cadáver e não pôde identificá-lo – os bolsos vazios. Restava apenas a aliança de ouro na mão esquerda, que ele próprio – quando vivo – não podia retirar do dedo senão umedecendo-o com sabonete. Ficou decidido que o caso era com o rabecão.

A última boca repetiu – "Ele morreu, ele morreu", e então a gente começou a se dispersar. Dario havia levado quase duas horas para morrer e ninguém sequer acreditara que estivesse no fim. Agora, aos que podiam olhá-lo, viam que tinha todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso despiu o paletó de Dario para lhe sustentar a cabeça. Cruzou as suas mãos no peito. Não lhe pôde fechar os olhos nem a boca, onde as bolhas de espuma haviam desaparecido. Era apenas um homem morto e a multidão se espalhou rapidamente, as mesas do café voltaram a ficar vazias. Demoravam-se nas janelas alguns moradores, que haviam trazido almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver. Parecia morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecharam-se uma a uma as janelas e, três horas depois, lá estava Dario esperando o rabecão. A cabeça agora na pedra, sem o paletó, e o dedo sem a aliança. A vela tinha queimado até a metade, apagando-se às primeiras gotas de chuva, que voltava a cair.

*TREVISAN, Dalton. Cemitério de elefantes. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.*

# Anexo B: Edição fac-similar

## UMA VELA PARA DARIO, DE DALTON TREVISAN

Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes rodearam-no e indagaram se não se sentia bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, não se ouviu resposta. O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque.

Ele reclinou-se mais um pouco, estendido agora na calçada, e o cachimbo tinha apagado. O rapaz de bigode pediu aos outros que se afastassem e o deixassem respirar. Abriu-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe retiraram os sapatos, Dario roncou feio e bolhas de espuma surgiram no canto da boca.

Cada pessoa que chegava erguia-se na ponta dos pés, embora não o pudesse ver. Os moradores da rua conversavam de uma porta à outra, as crianças foram despertadas e de pijama acudiram à janela. O senhor gordo repetia que Dario sentara-se na calçada, soprando ainda a fumaça do cachimbo e encostando o guarda-chuva na parede. Mas não se via guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha gritou que ele estava morrendo. Um grupo o arrastou para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protestou o motorista: quem pagaria a corrida? Concordaram chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede – não tinha os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informou da farmácia na outra rua. Não carregaram Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito pesado. Foi largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobriu o rosto, sem que fizesse um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que vieram apreciar o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozavam as delicias da noite. Dario ficou torto como o deixaram, no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

Um terceiro sugeriu que lhe examinassem os papéis, retirados – com vários objetos – de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficaram sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira era de outra cidade.

Registrou-se correria de mais de duzentos curiosos que, a essa hora, ocupavam toda a rua e as calçadas: era a polícia. O carro negro investiu a multidão. Várias pessoas tropeçaram no corpo de Dario, que foi pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproximou-se do cadáver e não pôde identificá-lo – os bolsos vazios. Restava a aliança de ouro na mão esquerda, que ele próprio – quando vivo – só podia destacar umedecida com sabonete. Ficou decidido que o caso era com o rabecão.

A última boca repetiu – *Ele morreu, ele morreu*. A gente começou a se dispersar. Dario levara duas horas para morrer, ninguém acreditou que estivesse no fim. Agora, aos que podiam vê-lo, tinha todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso despiu o paletó de Dario para lhe sustentar a cabeça. Cruzou as suas mãos no peito. Não pôde fechar os olhos nem a boca, onde a escuma tinha desaparecido. Apenas um homem morto e a multidão se espalhou, as mesas do café ficaram vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver. Parecia morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecharam-se uma a uma as janelas e, três horas depois, estava Dario à espera do rabecão. A cabeça agora na pedra, sem o paletó, e o dedo sem a aliança. A vela tinha queimado até a metade e apagou-se às primeiras gotas de chuva, que voltava a cair.

*TREVISAN, Dalton. Uma vela para Dario. In: SALES, Herberto (org). Antologia escolar de contos brasileiros. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d. Edição fac-similar*

# Anexo C: Texto da 14ª edição

## UMA VELA PARA DARIO, DE DALTON TREVISAN

Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes à sua volta indagaram se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque.

Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.

Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. Os moradores da rua conversam de uma porta a outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede – não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobrem o rosto, sem que faça um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delicias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados – com vários objetos – de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficam sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade.

Registra-se correria de mais de duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro negro investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo – os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio – quando vivo – só destacava molhando no sabonete. A polícia decide chamar o rabecão.

A última boca repete – *Ele morreu, ele morreu*. A gente começa a se dispersar. Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu. Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver. Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabecão. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

*TREVISAN, Dalton. Cemitério de Elefantes. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.*

# ITINERÁRIOS DA LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO *HUNSRÜCKISCH* E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO PLURILINGUISMO NA REGIÃO SUL DO BRASIL[1]

*Sandra Vidal Nogueira* [2]

## INTRODUÇÃO

A "Língua Hunsrik", de origem germânica, caracteriza-se como um dialeto e, portanto, possui distinções do *hochdeutsch* (alemão-padrão)[3]. O *Hunsrik* é falado em algumas regiões do Nordeste da Argentina e do Sudeste do Paraguai. No Brasil, encontra-se presente em algumas regiões dos estados de Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Atualmente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma agência especializada das Nações Unidas (ONU), utiliza oficialmente a grafia *Hunsrik* para se referir à língua em sua forma nativa, oficializada com esse nome após estudos da *Ethnologue* (ente de caráter consultivo oficial do organismo internacional) e que tem suas publicações lideradas pela Sociedade Internacional de Linguística (SIL).

Essa língua foi considerada parte integrante do patrimônio histórico e cultural do estado do Rio Grande do Sul no ano de 2012 (RIO GRANDE DO SUL, 2012)[4] e, desde 2016, como patrimônio cultural imaterial do estado

---

1 Texto revisto e ampliado do artigo originalmente intitulado: "*O Hunsruckisch e um marco de integração linguística e identitária*" e publicado no Jornal Gazeta Integração, na Região das Missões, no Rio Grande do Sul (NOGUEIRA, 2017)

2 Doutora em Educação (PUC/SP). Professora Associada de Didática da UFFS – *Campus* Cerro Largo-RS.

3 Vale lembrar que a Alemanha, enquanto Estado-nacional, apenas se unificou em 1871; portanto, o alemão-padrão hoje existente era, até o século XIX, uma língua literária, criada por Martinho Lutero na tradução da Bíblia. O povo alemão, no seu dia a dia, não usava o alemão-padrão para se comunicar, mas diversos dialetos regionais.

4 Considerada língua cooficial nos municípios gaúchos de Barão e Santa Maria do Erval.

de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2016)[5]. Integra o currículo obrigatório, desde 2016, no Município de Estância Velha/RS em parceria com o Município de Santa Maria do Herval. Nova Hartz (RS) e Treze Tílias (SC) possuem, igualmente, iniciativas desse tipo.

Para diferenciar o emprego da língua no Brasil, em detrimento de seus usos na Alemanha, Cléo Vision Altenhofen, pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), denominou o dialeto brasileiro de *Riograndenser Hunsrückisch*[6].

De acordo com Altenhofen (1998), a forte presença em comunidades de colonização germânica, fez com que o *Hunsrückisch*[7] se constituísse na mais popular variedade de alemão falada no Brasil e usada por quase dois milhões de pessoas. Isto quer dizer que, mesmo que os teuto-brasileiros dominem o português, a língua principal da imigração continua sendo o alemão. Isto se explica em função do *Hunsrückisch* possuir traços intermediários entre os vários dialetos alemães, facilitando a comunicação entre os emigrantes[8] (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011).

A pesquisa sobre uma língua de imigração[9], no caso o *Hunsrückisch,* acontece a partir da reconstituição de sua historicidade, ou seja, a partir das próprias comunidades de falantes. Possui relevância não somente linguístico-literária, mas também sociológica, histórica, política, educacional e antropológica.

Nesse sentido, o conhecimento sobre o tema se torna um conceito relevante nas ciências da linguagem e igualmente para os cursos das Universidades situadas na Região Sul do Brasil, entre outros. Destaque seja feito para a Área de Letras e afins da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), localizada na Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL e que abrange o Sudoeste do Paraná, o Oeste de Santa Catarina e o Norte do Rio Grande do Sul[10].

---

5 Considerada língua cooficial nos municípios catarinenses de Antônio Carlos, Ipumirim e São João do Oeste e reconhecida no Município de São Pedro de Alcântara.

6 Com referência ao estado do Rio Grande do Sul *Hunsriqueano Rio-Grandense*, em português.

7 De acordo Altenhofen e Morello e*t al.* (2018, p. 23) "*Ao lado da denominação Hunsrückisch, os falantes também mencionam as formas Deitsch, Plattdeitsch, Deutsch, Hunsbucklisch, Hunsrick, entre outras designações [...]*"

8 "O *Hunsrückisch* praticamente inexiste na forma escrita, sendo mais conhecido, portanto, como uma língua oral." (ALTENHOFEN; HABEL; NEUMANN; PREDIGER, 2018, p. 13). Enquanto tal, se deve entender que a oralidade está ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação.

9 Segundo Oliveira e Altenhofen (2011), no Brasil, contabiliza-se um total de 56 línguas de imigração.

10 Esta mesorregião se localiza em área de fronteira com a Argentina e compreende 396 municípios, com área total de 120,8 mil quilômetros quadrados e população de 3,8 milhões de habitantes (TREVISOL; CORDEIRO; HASS, 2011).

É deste ponto de vista que o presente capítulo foi concebido. Ou seja, tratar de um tema fundamental para consolidar políticas linguísticas e curriculares na Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL, que respeitem as identidades e que queiram salvaguardar o plurilinguismo e sua importância aos processos de escolarização regular, formação docente e, da pesquisa científica, propriamente dita.

## O RECONHECIMENTO DO *HUNSRÜCKISCH* COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL

O *Hunsrückisch* é uma língua germânica que tem suas origens nos dialetos *rheinfränkisch* (francônio-renano) e *moselanfränkisch* (francônio-moselano) falados na região do Hunsrück, localizada às margens dos rios Reno e Mosela, no sudoeste da Alemanha. Assim,

> A língua alemã trazida pelos imigrantes, a partir de 1824, envolve um leque de variedades dialetais, que se pode agrupar em três grandes grupos e áreas: 1) o grupo do baixo-alemão (Niederdeutsch), de dialetos do Norte da Alemanha, como o pomerano e o vestfaliano; 2) do centro da Alemanha (médio-alemão, Mitteldeutsch), onde se situa o Hunsruckisch e o Hochdeutsch; 3) do sul, incluindo o bávaro, suábio, suíco, tirolês, austríaco, etc. (veja-se mapa na página seguinte). Cada uma dessas variedades corresponde a um *"modo de falar alemão"* da matriz de partida na Europa (ALTENHOFEN *et al.*, 2018, p. 23).

Essa variedade dialetal falada foi denominada de *hunsriqueano*[11] no Brasil. Em contato com o idioma local ocorreu um fenômeno chamado de "diglossia" (GARDÈS-MADRAY, 1989), sofrendo influências do português e vice-versa:

> Na história dos documentos [testemunhos] escritos sobre a emigração alemã produzidos de forma direta, os hunsriqueanos estão bem à frente. A emigração desse grupo para o Brasil iniciou em 1824, precede, portanto, praticamente em uma geração as grandes ondas emigratórias desencadeadas pela malograda revolução de 1848 (ALTENHOFEN *et al.*, 2018, p. 33).

11 Termo usado aqui para designar o membro da comunidade de falantes de Hunsrückisch e não o descendente de imigrantes do Hunsrück, embora estes estejam naturalmente incluídos na definição.

Isto quer dizer que há um dinamismo intrínseco no contato das línguas com as realidades culturais, religiosas e sociais.

> [...] É este contato, esta influência mútua especialmente no contexto de imigração que permite que o Hunsrückisch seja o mecanismo preterido para a transmissão de conhecimento intergeracional. Entretanto, todos os registros e informações encontradas em relação ao ensino da língua dão conta de que é o alemão padrão o eleito para compor o currículo escolar das localidades, muito embora, durante as atividades de campo, não tenha sido incomum ouvirmos relatos a respeito da presença das duas línguas (*Hunsrückisch* e *Hochdeutsch*) "misturadas" no ambiente escolar e cotidiano (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 218).

No início do século XX, havia centenas de milhares de teuto-brasileiros de segunda e terceira geração que mal conseguiam falar o português. Segundo Kreutz (2010, p. 73), "o Brasil chegou a ter em torno de 2.500 escolas étnicas em 1930. Dessas escolas, 1.579 eram de imigrantes alemães." Estima-se que na atualidade um quarto da população rio-grandense tenha algum nível de fluência no *Riograndenser Hunsrückisch.* Preservar o legado existente e fomentar ações educativas, destinadas ao ensino, propriamente dito.

> As línguas, assim como os aspectos culturais, são dinâmicas e estão sempre em contato, sendo justamente esse dinamismo o que há de mais rico. É este contato, esta influência mútua especialmente no contexto de imigração que permite que o Hunsrückisch seja o mecanismo preterido para a transmissão de conhecimento intergeracional. Entretanto, todos os registros e informações encontradas em relação ao ensino da língua dão conta de que é o alemão padrão o eleito para compor o currículo escolar das localidades, muito embora, durante as atividades de campo, não tenha sido incomum ouvirmos relatos a respeito da presença das duas línguas (*Hunsrückisch* e *Hochdeutsch*) "misturadas" no ambiente escolar e cotidiano (ALTENHOFEN; CLÉO, MORELLO *et al.*, 2018, p. 218).

Apesar da complexidade das relações sociais e linguísticas que seu estudo possa ensejar, o *Hunsrückisch* é uma das línguas da diversidade linguística brasileira melhor documentada:

> [...] o destino do dialeto local parece assegurado contanto que a identificação com os valores locais mantenha sua importância e que o sistema socioecológico continue a evitar o acúmulo de indivíduos como os estudantes, que não conseguem manter a barreira situacional entre o dialeto e a língua-padrão (BLOM; GUMPERZ, 2002, p. 84).

O reconhecimento da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul como parte do patrimônio histórico, em 2012, representou um importante avanço para a garantia do plurilinguismo como um bem cultural de valor, revertendo, de certo modo, uma posição histórica do Estado Brasileiro que foi de reprimir e silenciar muitas línguas.

## O INVENTÁRIO DO *HUNSRÜCKISCH* COMO POLÍTICA, PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), possui um coletivo bastante atuante junto ao tema: *"Grupo de Estudos da Escrita do Hunsrückisch (ESCRITHU)".*[12]

Por meio de transliterações dos dados, foi desenvolvido um trabalho consistente de inventário do *Hunsrückisch* como Língua Brasileira de Imigração (IHLBrI), entre os anos de 2017 e 2018, numa parceria estabelecida entre o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e o Projeto Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch (ALMA-H)[13] (ALTENHOFEN *et al.*, 2007). Para Altenhofen *et al.* (2018, p. 99),

> Essa relação de complementaridade entre os dois projetos criou uma base muito privilegiada de sustentação à língua, tornando o Instituto de Letras/UFRGS e, com isso, a linha de pesquisa de Sociolinguística (PPGL/UFRGS) um centro de excelência de pesquisas sobre "plurilinguismo, contatos linguísticos e línguas minoritárias" – especialmente, no que se refere ao Hunsrückisch.

12 Para mais informações consultar: https://www.ufrgs.br/projalma/transcricao/.

13 Atlas Linguístico-contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch. Ver mais em: http://www.ufrgs.br/projalma/. Acesso em: 09 nov. 2019.

Há de esclarecer-se que as regras e os princípios do ESCRITHU seguiram as mesmas normas de ortografia do alemão *standard*[14]. Essa escolha objetivou facilitar a intercompreensão e uniformidade entre as variedades alemãs e os diferentes usuários e interesses envolvidos. Cabe considerar, no entanto, que *"a escrita em Hunsrückisch, atualmente, se divide em dois modelos de grafia: uma que se baseia na grafia do Hochdeutsch, e com ela dialoga, e a outra pautada em regras fonéticas" (*ALTENHOFEN *et al.*, 2018, p. 86).

Sua elaboração contou com o apoio financeiro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e alinha-se à perspectiva da política brasileira do "Inventário Nacional da Diversidade Linguística" (INDL). Para Altenhofen *et al.* (2018, p. 100),

> O Inventário do Hunsrückisch como política, pesquisa e documentação faz um recorte nesse campo de pesquisas efervescentes, propondo novas questões, sobretudo vinculadas às condições atuais de uso e de transmissão da língua, gerando deste modo novas formas e instrumentos de coleta. Ao mesmo tempo, sua execução exigiu a constituição de uma rede de pesquisadores, que passaram a se reunir com regularidade para planejar, investigar, compreender e sistematizar o trabalho de pesquisa. Podemos afirmar, nesse sentido, que o IHLBrI proporcionou uma formação contínua e qualificada de pesquisadores no campo da Política Linguística, da Sociolinguística, da Dialetologia e dos procedimentos de arquivagem e de finalização de produtos impressos e audiovisuais.

Buscou-se inventariar, reconhecer, salvaguardar e promover as línguas faladas no Brasil, compreendidas como parte do patrimônio cultural imaterial, conforme estabelecido pelo Decreto nº 3.551/2000 e atendendo as prerrogativas previstas na Constituição Federal de 1988. De modo específico, segundo Altenhofen *et al.* (2018, p. 97-98), o formulário do INDL está organizado em seis módulos, incluindo um conjunto de temas em cada um deles:

> 1º) Identificação da pesquisa (incluindo dados gerais, escopo do inventário, documentação de anuência, avaliação sobre as informações fornecidas e identificação da área de

14 A elaboração de um sistema de escrita para o *hunsrückisch* ocorreu devido a demandas do ALMA-H (ALTENHOFEN *et al.,* 2007).

> abrangência da pesquisa); 2º) Caracterização territorial (incluindo identificação das localidades onde a língua é falada e caracterização desse território linguístico); 3º) Identificação e caracterização da comunidade linguística (incluindo informações sobre a população da comunidade linguística); 4º) Identificação e caracterização da língua de referência (incluindo denominações, modalidade e historicidade da língua, variedades, situação político e jurídica, recursos documentais, pessoas de referência e instituições); 5º) Diagnóstico sociolinguístico (incluindo dados sobre falantes, aquisição e transmissão da língua, escrita e leitura, situações de uso e atitudes linguísticas na comunidade); 6º) Avaliação da vitalidade linguística, revitalização e promoção.

Como previsto pelo INDL, após o Inventário, o *Hunsrückisch* passou ao rol das línguas reconhecidas como Referência Cultural Brasileira. Valendo-se de dados produzidos pelo ALMA-H, desde 2007, que priorizou a descrição e o estudo linguístico da língua, o IHLBrI focalizou sua promoção linguística e o diálogo com a sociedade[15].

> Uma dificuldade é identificar quando se trata de um estudo que tem a língua inventariada como um fim em si ou um meio ou um aspecto entre outros.
> Os primeiros estudos tiveram essa característica; nasceram de áreas como sociologia, antropologia e história e consideraram a língua como um aspecto entre outros[16] (ALTENHOFEN *et al.*, 2018, p. 86).

O código já está ativo e sendo usado em emissoras de rádio, em livros, revistas e jornais locais, além de gibis para as crianças, que tem se mostrado um grande sucesso. Também foram traduzidos textos históricos, literários, bíblicos e teatrais. Segundo Altenhofen *et al.* (2018, p. 217), "O *Hunsrückisch* é reconhecido enquanto dialeto e variação do alemão, todavia, não se apresenta como opção rentável aos municípios, pois ainda circula fortemente a ideia de inferioridade e até atraso diante do alemão padrão". E, ainda,

15 As professoras Mabel Dewes e Úrsula Wiesemann, em conjunto com o Linguista Martin Dillig, desenvolveram normas para a língua escrita, desde 2004. Adriano Steffler, por sua vez, elaborou uma Gramática e um Dicionário de Hunsrückisch.

16 Utilizando-se do procedimento descrito, foram elaborados e concluídos os seguintes instrumentos de pesquisa: i) Questionário para Mapeamento Sociolinguístico, ii) Questionário Linguístico (seleção de variáveis, para complementações), iii) Questionário Individual, iv) Questionário relativo ao Locus da pesquisa (Altenhofen et al., 2018, p. 103).

> A ausência de dados demolinguísticos de abrangência nacional para apoiar o planejamento de políticas linguísticas no Brasil, tem conduzido à realização de censos linguísticos localizados, conduzidos por municípios que cooficializaram línguas em sua jurisdição (ALTENHOFEN *et al.*, 2018, p. 94).

De acordo com Altenhofen *et al.* (2018, p. 87), identifica-se a produção científica (teses e dissertações) sobre o *Hunsrückisch* em diferentes campos, desde a dialetologia e a sociolinguística, germanística e romanística, passando pela linguística aplicada, até a psicolinguística e a antropologia linguística (ALTENHOFEN *et al.,* 2018). Ainda, segundo os mesmos autores,

> Nos últimos anos, no entanto, surgiu um número considerável de Teses e Dissertações que contribuíram para um avanço significativo no conhecimento do Hunsrückisch, que é o que nos trouxe até este Inventário. A seguinte lista de 27 Teses e 45 Dissertações exemplifica a trajetória de conhecimento produzido acerca do alemão no Brasil. Do total de 72 Teses e Dissertações levantadas, 20 foram desenvolvidas no PPG-Letras / UFRGS e 13 em universidades da Alemanha, seguido da UFSC (10), UNICAMP (4), UFFS (4) e UNISINOS (3). O Hunsrückisch aparece como objeto de estudo em pelo menos 33 desses estudos, portanto 45,8% do total, sendo que em mais 13 (= 18%) figura como uma das variedades/línguas observadas. Entre os temas abordados, estão a variação e o contato linguístico; aprendizagem, aquisição plurilíngue e letramento; bem como interferência e atitudes/percepções linguísticas, sendo as principais áreas atingidas Sociolinguística e Dialetologia (30), Linguística Aplicada (17) e psicolinguística (7), entre outras. Como mostra o gráfico a seguir, observa-se um interesse e desenvolvimento crescente desses estudos, nos últimos anos. O número de Teses e Dissertações tem praticamente dobrado, de uma década a outra (ALTENHOFEN *et al.,* 2018, p. 103).

Entre os anos de 2012 e 2019, foram realizados quatro encontros de falantes, nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul[17]. Esses eventos

---

17 No ano de 2012, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, "I Encontro de Falantes do Hunsrückisch", organizado pelo projeto ALMA-H no âmbito das atividades do dia das Portas Abertas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No ano de 2018, dois eventos: um deles em Florianópolis, Santa Catarina, "II Encontro de Falantes do Hunsrückisch e I Encontro do IHLBrI", organizado pelo IHLBrI, através do IPOL; outro, em Nova Petrópolis, Rio Grande do Sul, *"III Encontro de Falantes do Hunsrückisch e II Encontro do IHLBrI",* organizado pelo IHLBrI, através do ALMA-H. No ano de 2019, em Ipira, Santa Catarina, ocorreu o "IV Encontro de Falantes do Hunsrückisch", organizado pela Prefeitura de Ipira-SC (ALTENHOFEN *et al.*, 2018).

cumpriram a função de reunir falantes e gestores da língua *Hunsrückisch* para troca de conhecimentos e salvaguarda como patrimônio cultural imaterial.

## A CONSCIÊNCIA SOBRE A PRÓPRIA CULTURA, LÍNGUA E IDENTIDADE COMO UM MARCO CONCEITUAL NA GARANTIA DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, composta por 396 municípios, região de atuação dos seis *campi* da UFFS (Chapecó, em Santa Catarina; Realeza e Laranjeiras do Sul, no Paraná; Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo, no Rio Grande do Sul)[18], o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) é o único programa da área de Letras/Linguística em IES pública. Nessa Mesorregião, além do PPGEL há apenas mais um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de Letras/Linguística, em funcionamento na Universidade de Passo Fundo, IES comunitária instalada no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

O PPGEL insere-se na política de interiorização das atividades de Pesquisa e de Pós-Graduação desenvolvida pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). No caso do Estado de Santa Catarina, historicamente, os programas de Pós-Graduação tendem a concentrar-se no litoral. Na área de Letras/Linguística, o PPGEL é o único Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no interior do Estado. Os outros programas da área estão instalados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), ambas em Florianópolis e região metropolitana.

Devido a essa litoralização histórica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de Letras/Linguística, a complexa realidade linguística do interior do Estado de Santa Catarina e da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul permanece, em vários aspectos, desconhecida, o que produz efeitos importantes no desenvolvimento socioeconômico regional. As atividades de pesquisa desenvolvidas no PPGEL buscam, sem perder de vista a universalidade da ciência, conhecer as línguas, os contatos entre línguas e os funcionamentos discursivos que configuram os laços sociais e as matrizes produtivas da região.

Desse contexto foram selecionadas quatro dissertações produzidas no PPGEL (2014-2017) sobre a temática do *Hunsrückisch,* sob orientação

---

18 Em 12 de dezembro de 2007 foi aprovado o Projeto de Lei nº 2.199/2007, que instituiu a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). No dia 15 de setembro, por meio da Lei nº 12.029/2009, foi oficializada a sua criação sendo, pois, as atividades iniciadas em 29 de março de 2010 (BENINCÁ, 2011).

dos Professores Dr. Marcelo Jacó Krug[19] e Drª Cristiane Horst[20]. Segundo descrição feita pelos seus autores (RUSCHEINSKY, 2014[21]; WEHRMANN, 2016[22]; WOLSCHICK, 2016[23]; SCHNEIDERS, 2017[24]), essas pesquisas tiveram como trilha metodológica uma matriz dialetologia pluridimensional e relacional, baseadas em Thun (2009). Por meio dela, procurou-se investigar a fala não só a partir do espaço geográfico em relação à função das variáveis extralinguísticas na mudança linguística. Ela combinou, assim, as superfícies da dialetologia tradicional com o eixo de grupos sociais diferentes, criando, assim, um modelo de espaço tridimensional.

O conjunto das investigações científicas (elencados numa dada temporalidade) escolhidas define um importante marco conceitual curricular na promoção e ampliação da capilaridade do debate sobre o assunto nos territórios da UFFS[25] e, também em seu extramuros, considerando a

19 Para mais informações consultar: http://lattes.cnpq.br/1266567939497031

20 Para mais informações consultar: http://lattes.cnpq.br/5588199122528764

21 "Esta Dissertação apresenta um estudo cujo objetivo é descrever o uso da variante uma vez no português em Itapiranga e São João do Oeste, localidades situadas no oeste de Santa Catarina, Brasil, com forte presença de falantes do alemão Hunsrückisch como língua de imigração [...] Os resultados apontam maior disparidade dos dados de uso da variante na dimensão diassexual sendo que as mulheres usam mais a variante uma vez e não apresentam comentários estigmatizados acerca da mesma [...] Importante destacar que a profissão do informante parece exercer um forte papel quanto ao uso da variante, sendo que se a profissão requer a fala constante de frases imperativas, o uso da variante tende ser maior" (RUSCHEINSKY, 2014, p. 7).

22 "Este estudo objetiva investigar o grau de manutenção de variedades alemãs em contextos plurilíngues - variedades alemães variedades portuguesas–, nas cidades de Tunápolis (SC) e Cunha Porã (SC). [...] Os dois pontos são contextos plurilíngues nos quais se constata um constante contato linguístico entre as variedades alemãs e variedades portuguesas [...] Na revisão bibliográfica, constata-se uma intrínseca relação entre imigração alemã, igreja e língua alemã. Para os católicos, o alemão é um instrumento de comunicação, uma vez que a base dessa confessionalidade é o latim. Para os luteranos, de outra forma, além de ser um meio de comunicação, o alemão também é um símbolo religioso, pois com a primeira tradução feita da Bíblia para a língua alemã pelo alemão Martin Lutero e, através da pregação por este da alfabetização para todos, nasceu a confessionalidade luterana [...]". (WEHRMANN, 2016, p. 6).

23 "Este estudo procura descrever os aspectos do bilinguismo alemão-português de Mondaí e São João do Oeste – SC. Ambas as cidades foram colonizadas por descendentes de alemães vindos do RS e por imigrantes de língua alemã vindos da Europa [...]Também foi possível constatar que as mulheres estão mais propensas à substituição linguística em favor da língua majoritária, o que parece ser verdadeiro também para a classe alta [...]". (WOLSCHICK, 2016, p. 6)

24 "Esta pesquisa tem como objetivo geral mapear a variação no uso de *Gurke/Kummer* e *Pfirsich/Pesch* por falantes de *Hunsrückisch* (variedade alemã) a partir dos dados do projeto Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: *Hunsrückisch*, doravante, ALMA-H, que envolve 41 localidades de pesquisa, sendo elas distribuídas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Argentina, Paraguai e Mato Grosso [...] Em nossa análise, constatou-se que a dimensão mais significativa na escolha do uso das variantes foi a dimensão diarreligiosa, que trata da religião dos informantes, mostrando que os luteranos utilizam as formas [+standard] *Gurke* e *Pfirsich,* enquanto que os católicos realizam as formas [+dialetais] *Kummer* e *Pesch [...]*" (SCHNEIDERS, 2017, p. 07).

25 A referida Instituição possui o perfil de natureza socioeducativa: uma universidade multi*campi*, interestadual, pública, democrática, popular e interiorana, preocupada com a superação das desigualdades na Educação Superior. Representa, portanto, um marco na História da Educação.

dimensão geolinguística, propriamente dita. Nessa perspectiva, ambos os Pesquisadores (KRUG e HORST) protagonizam a abertura da visão acadêmica e de pesquisa para uma tipologia de trabalhos de suma relevância ao atendimento da missão institucional, dentro da Linha de Pesquisa "Práticas discursivas e subjetividades", do PPGEL.

> Esta linha reúne pesquisas que se propõem a investigar a produção de sentidos e de subjetividades, na perspectiva discursiva, pela análise de políticas e processos de significação e de constituição de sujeitos em diferentes materialidades significantes. Mobiliza a noção de fronteira, quer seja de saberes, de línguas, de discursos, de subjetividades contemporâneas.[26] (Proposta do Curso, na Plataforma Sucupira).

A partir da leitura crítica sobre as pesquisas supracitadas, evidencia-se que há vários conceitos que merecem análises *a posteriori,* identificando aspectos epistemológicos relevantes. Na verdade, são conteúdos que inspiram pesquisadores para a realização de outros estudos em perspectiva interdisciplinar. De toda forma, se constituem em excelentes fontes de consulta, conjuntamente aos demais trabalhos sobre o assunto e que constam nos repositórios especializados. Uma revisita ao tema em questão, tratando o mesmo, sob o ponto de vista da historicidade institucional na constituição das escolas étnicas no Sul do Brasil, alguns apontamentos se fazem necessários.

Das relações estabelecidas no eixo "imigração, etnia e identidade", emergem constatações sobre a permanência entre os imigrantes de relações sociais étnicas associadas à cultura e organização social de origem, dentre as quais a preservação da língua materna com representação do fator essencial à manutenção da função identitária das comunidades. Isto aconteceu principalmente nos cenários do germanismo teuto-brasileiro [*Deutschbrasilianertum*]. Há de se ressaltar, contudo, que não estão excluídos, obviamente, desse contexto de análise, os condicionantes de gênero, religião e classe, entre outros. Em relação à formação do sistema escolar das comunidades teuto-brasileiro, mais especificamente, pode-se afirmar que se constitui de forma bastante complexa. É o que afirma Schaden (1966, p. 65):

26 Dados coletados da proposta do Curso disponíveis na Plataforma Sucupira, da Capes.

> A sua notável diferenciação interna tem sido escamoteada não raro pela designação corrente de "escola alemã". Dadas as múltiplas formas de transição, não é fácil, aliás, dar uma tipologia satisfatória das "escolas alemãs" no Brasil. De qualquer modo, conviria distinguir pelo menos entre: 1º, escolas alemãs propriamente ditas, surgidas sobretudo em núcleos urbanos e mantidas, em sua maioria, por sociedades escolares; 2º, escolas comunitárias ou coloniais, características das zonas de fraca densidade demográfica, e 3º, escolas mantidas por congregações religiosas alemãs.

A estrutura minifundiária e a natureza da colonização homogênea oportunizaram condições adequadas para a reprodução das línguas de imigração, em especial o alemão e o italiano, no Sul do Brasil. A noção de "unidade nacional" acabou sendo garantida pelo Estado brasileiro, com base nas aproximações estabelecida entre "língua portuguesa" e "nação brasileira". Esta foi uma estratégia governamental que redundou na limitação da expansão e do empoderamento de importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade, da universalização no conceito de povo e de nação em detrimento das especificidades e diferenciações culturais, a partir de uma unidade simbólica.

O ideário recente que aborda os conteúdos atinentes ao direito linguístico[27] recupera tal aspecto, que é por natureza, deveras excludente, numa dimensão de análise política. É, pois, um fator central para o entendimento sobre a formação cultural do povo brasileiro e de seus processos de escolarização. A esse respeito, Oliveira (2008, p. 8) esclarece:

> A História nos mostra que poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngüe, não fossem as repetidas investidas do Estado contra a diversidade cultural e lingüística. Essa mesma História nos mostra, entretanto, que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngüe: somos um país pluricultural e multilíngüe, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito: o de que o português é uma língua sem dialetos.

27 Vide a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promulgada em julho de 1996, e publicada no Brasil pela Editora Mercado das Letras e pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.

Priorizar uma concepção de plurilinguismo que priorize o desenvolvimento de competências comunicativa, práticas transculturais e plurilíngue são desafios intergeracionais no Brasil e, portanto, permanecem bastante atuais, principalmente nas nações que fizeram adesão pelos regimes democráticos, como forma de combater as desigualdades globais.

Nesse sentido, a presença de línguas de imigração (e da História das escolas étnicas) no cotidiano escolar e da educação regular de massas pode ser forma de despolarizar o cenário plurilíngue, evitando que a diversidade seja suplantada por tendências de cunho mais general e uniformizante. Seria este o caminho inverso feito pelos governos nacionais até o momento. Traduzindo, significa em apostar nas políticas curriculares de formação e qualificação profissionais que possam criar e consolidar espaços educacionais e pedagógicos para o *locus* regional, as línguas de nações autóctones, de herança, de imigração e de sinais. Revela-se, assim, urgente que as dinâmicas dos processos de escolarização, em todos os seus níveis e modalidades, a partir das perspectivas postas pela educação linguística, se ocupem de ensinar (conscientizar) as pessoas sobre a importância de promover (e garantir!) a heterogeneidade e diversidade sociocultural e linguística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma revisita ao passado é possível observar que, durante a maior parte da História, o Brasil se constituiu como um território plurilíngue, contudo, houve forte influência de políticas linguísticas homogeneizadoras e por que não dizer repressoras[28]. Nesse sentido, há uma concepção deveras equivocada de que em nosso país se fala uma única língua, a língua portuguesa. Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são, nessa concepção, sinônimo, ou seja, "no nosso caso, produziu-se o 'conhecimento' de que no Brasil se fala o português, e o 'desconhecimento de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas'" (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Na realidade, a população brasileira caracteriza-se pela pluralidade étnica e, em se tratando da história política e da inserção dos imigrantes na dinâmica social do Estado brasileiro, constata-se que somente a partir de 1970 iniciou-se uma série de estudos sobre o tema da nacionalização do ensino no Sul do Brasil e a consequente desmobilização das escolas comunitárias, que teve seu ápice no período do Estado Novo (1937-1945). Desse modo, as línguas de imigração, faladas por imigrantes europeus e asiáticos

28 De acordo com Oliveira (2008), para atender às demandas do "crime idiomático", foram organizadas "áreas de confinamento" na primeira metade dos anos 40. Em Santa Catarina, por exemplo, a Prefeitura do Campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) abrigou esses presos.

que vieram para o Brasil a partir do fim do século XIX, sofreram forte repressão por conta da política nacionalista de Getúlio Vargas. Esse quadro se intensificou durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o Brasil se posicionou contra os países do Eixo, formado por Alemanha, Itália e Japão. O governo brasileiro proibiu que imigrantes alemães, italianos, japoneses – e até poloneses e ucranianos – falassem suas línguas.

Desde então, foram quase quatro décadas de profundo silenciamento sobre uma questão identitária importantíssima e que envolve as escolas étnicas. Portanto, todo esse perfil de diversidade linguística precisa ser estudado nos currículos dos cursos de formação e qualificação profissionais, considerando as distinções presentes entre língua, idioma e dialeto. Há de se defender uma sociedade culturalmente pluralista, em face da enorme diversidade linguística no Brasil, entendida para além dos fluxos internos à própria língua portuguesa. Isso quer dizer que se torna necessária e urgente a promoção de políticas públicas para integrar estudantes das universidades, principalmente, à nova realidade linguística e cultural.

A maioria da população brasileira é monolíngue, isto é, fala apenas o português, contudo, de acordo com o levantamento do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) há, pelo menos, 56 línguas faladas por descendentes de imigrantes que vivem no Brasil há pelo menos três gerações. Ou seja, temos cenários multilíngues com espaços onde há plurilinguismo, formado por grupos populacionais que falam línguas maternas diferentes, mas são capazes de se comunicar em outra língua.

É importante considerar também que o Brasil possui uma fronteira terrestre que se estende por mais de 15 mil quilômetros, o país limita-se com dez países da América do Sul, e, em função dos movimentos migratórios contemporâneos, novos fatos demolinguísticos têm surgido. Reitera-se, com isso, o poder da palavra como elemento mobilizador da autoridade acumulada pelo falante e produtor de atos verbais em contextos linguísticos e extralinguísticos. A língua é, pois, promotora de vínculos, identidades, memórias, afetos e conhecimentos. A consciência da sua própria cultura, língua e identidade é, portanto, um marco conceitual fundamental para a garantia da diversidade linguística, principalmente nas comunidades escolares.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Stuttgart: Steiner. O estudo de línguas de imigrantes no Brasil. O exemplo do Hunsrückisch no Rio Grande do Sul. *Cadernos do Instituto de Letras*. Porto Alegre, n. 18, p. 17-26, 1998.

ALTENHOFEN, C. V. *et al*. (org.). *Hunsrückisch em prosa e verso*. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2018.

ALTENHOFEN, C. V.; STEFFEN, J.; THUN, H. *Cartas de imigrantes de fala alemã*: pontes de papel dos hunsriqueanos no Brasil. São Leopoldo: Oikos, 2018.

ALTENHOFEN, C. V. *et al*. *Hunsrückisch*: inventário de uma língua do Brasil. Florianópolis: Garapuvu, 2018.

BENINCÁ, D. *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BLOM, J. P.; GUMPERZ, J. J. O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. Trad. de P. M. Garcez e J. P. de Araújo. *In*: RIBEIRO, B. T; GRACEZ, P. M. (org.). *Sociolingu*ística interacional. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002. p. 45-84.

GARDÈS-MADRAY, F.; BRÈS, J. Conflitos de nominação em situação diglóssica. *In*: VERMES, G; BOUTET, J. (org.). *Multilinguismo*. Campinas: Unicamp, 1989. p. 155-173.

NOGUEIRA, S. V. Coluna Palavra por Palavra: espaço plural de narrativas sobre a vida nas Missões. O Hunsruckisch e um marco de integração linguístico e identitária. *Jornal Gazeta Integração*. Cerro Largo-RS, Ano 19, 10 nov. 2017, nº 1305, p. 14.

OLIVEIRA, G. M. r de; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. *In*: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 187-216.

RUSCHEINSKY, E. W. *Uma vez falando em alemão*: o uso da variante uma vez no português falado em Itapiranga e São João do Oeste - SC. Dissertação (Mestrado). Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul; Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2014. 118 p. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/88.

SCHNEIDERS, M. Macroanálise pluridimensional da variação de <Gurke/Kummer> e <Pfirsich/Pesch> como indicadores de normatividade e/ou dialetalidade do "Hunsrückisch". Dissertação (Mestrado). Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2017. 110 p. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1761.

TREVISOL, J. V.; CORDEIRO, M. H.; HASS, M. Construindo agendas e definindo Rumos. *I conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS*. Chapecó: UFFS, 2011.

THUN, H. La geolinguística como linguística variacional general. *In*: International Congress of Romance Linguistics and Philology (21: 1995: Palermo). Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza. RUFFINO, Giovanni. (Org.). Tübingen: Niemeyer, v. 5, 1998, p. 701-729.

WEHRMANN, C. *A situação do alemão em Tunápolis e em Cunha Porã, Santa Catarina:* dimensão diarreligiosa. Dissertação (Mestrado). Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, 2016. 161 p. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/755.

WOLSCHICK, I. Aspectos do bilinguismo alemão-português nas comunidades de Mondaí e São João do Oeste-SC. Dissertação (Mestrado) – PPGEL, UFFS, Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. 2016. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/760.

# FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA COMO ANALÍTICA DA LINGUAGEM: O CASO DA ANÁLISE LÓGICO-SEMÂNTICA DO PRONOME "EU" NOS ESCRITOS FENOMENOLÓGICOS DE MARTIN HEIDEGGER

*Livio Osvaldo Arenhart*[1]

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O professor Ernildo Stein, pensador brasileiro de referência da fenomenologia hermenêutica, costuma familiarizar seus alunos e leitores com o paradigma filosófico do ser-no-mundo, calçado na obra filosófica de Martin Heidegger. Rejeitando a mera replicação das ideias de Heidegger, o professor Stein insiste em aproximar a analítica da existência da analítica da linguagem. Com os recursos da filosofia analítica, procura formular em termos intersubjetivamente controláveis as descobertas quase intuitivas de Heidegger. Há mais de quarenta anos, o professor Stein vem sustentando que a fenomenologia hermenêutica deve ser vista como um "projeto de analítica da linguagem" (STEIN, 1991, p. 100).

Em interlocução com E. Tugendhat (1979), M. Frank (1991; 1994; 1996), A. Koch (1990) e R. Rorty (1993), este capítulo visa exemplificar a tese *steiniana* de que a analítica existencial se realiza como analítica da linguagem. Já que o ser-aí (*Dasein*, em língua alemã) só pode desvelar o ser das coisas em geral enquanto se desdobra fenomenologicamente como ente *falante* (RORTY, 1993. p. 62-81), a analítica do ser-aí só pode ser executada a partir de como ele, de início e na maioria das vezes, fala de si, ainda que, pela regra metodológica da analítica existencial, esta au-

---

1 Doutor em Filosofia (PUCRS). Professor Associado de Filosofia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

tointerpretação cotidiana deva ser desconstruída com base no critério ontológico-existencial, igualmente linguístico, do *sum* – "eu sou". Quem diz *sum*, está também a dizer "eu". Ora, entre os filósofos analíticos, há décadas tornou-se consensual que a explicação do modo de utilização do pronome "eu" constitui o caminho que conduz à solução do problema da consciência-de-si imediata (RORTY, 1993, p. 70.). Se a consciência-de-si está ligada ao uso do pronome de primeira pessoa do singular e se Heidegger, no período em que se orientou pelo método fenomenológico, tratou de decifrar o verbo "ser" conjugado na primeira pessoa do singular, então é pertinente perguntar se e como o tema da consciência-de-si imediata aparece nos escritos fenomenológicos de Heidegger (ARENHART, 2004).

No modelo da relação sujeito-objeto, criticado por Heidegger, o tema da consciência-de-si mostrou-se como problema na formulação que segue: "como sei que, quando me refiro a mim, esse ('objeto') a que me refiro é idêntico a este (sujeito) que faz a referência?" (TUGENDHAT, 1979, p. 70). Heidegger não se guiou pelo modelo da relação sujeito-objeto e, por isso, não se colocou esse problema. Mas, dirigindo a seus escritos fenomenológicos a pergunta se eles contêm uma explicação plausível para a regra de uso da palavra "eu", uma leitura atenta nos autoriza a dizer que sim, a considerar, inicialmente, que a explicação da existencialidade do *Dasein* arranca da "auto-interpretação do *Dasein*, que se expressa dizendo 'eu'" (HEIDEGGER, 1977a, p. 318).

É algo trivial afirmar que o pronome «eu» não foi uma questão importante para Heidegger. Uma de suas grandes contribuições à filosofia foi a distinção semântico-pragmática entre o *sum* (da execução da ipseidade) e o "é" (da predicação teórica). Muito diferente do "é" da asserção de algo (predicado) a respeito de algo (sujeito) em terceira pessoa, é o *sum* ("eu sou..."), pelo qual, de modo performativo e autoimplicativo, ponho em execução minha existência. Heidegger foi quem primeiro explicitou essa distinção. A partir dela, passou a se dedicar à análise do *sum* (HEIDEGGER, 1995a; TUGENDHAT, 1979). Todavia, no *sum*, enunciado ontológico sobre o *Dasein*, o pronome pessoal "eu" é necessariamente conotado, *mitgesagt* (HEIDEGGER, 1977a). Prontamente, pode-se dizer que, pelo fato de eu realizar minha existência sempre em situação, o "eu" da expressão "eu sou" tem que ser tomado no sentido de indicar não para um *ego cogito* cartesiano nem para um objeto espaciotemporal, mas, segundo Heidegger, "para minha vida concreta e fática em meu mundo concreto" (1994a, p. 174); "o dizer-'eu' tem-em-mente o ente que cada vez eu sou enquanto 'eu-sou/estou-em-um-mundo'" (1977a, p. 321).

O ensaio teórico apresentado neste capítulo registra um trabalho de garimpagem nos escritos fenomenológicos de Heidegger focado na

questão do modo de uso do pronome de primeira pessoa do singular, com o propósito de exemplificar a tese de que a analítica existencial se realiza como analítica da linguagem. O conceito nuclear que serve a esse propósito é o de “indício formal não-cogente”, criado pelo próprio Heidegger.

## O PRONOME “EU” COMO “INDÍCIO FORMAL NÃO-COGENTE”

Doze anos antes da publicação de *Sein und Zeit* (1927), num escrito de sua juventude (1915), Heidegger incorporou uma análise lógico-semântica do pronome “eu”, provavelmente aprendida de seu mestre Husserl (HEIDEGGER, 1978; HUSSERL, 1900). Essa análise lógico-semântica do pronome “eu” não é exaustiva, mas suficientemente elaborada para comprovar que ele, desde jovem, teve certa vigilância crítica quanto ao uso dessa expressão.

No contexto da pergunta pelo ser do “quem do *Dasein*” (HEIDEGGER, 1977a, § 25), o pronome pessoal de primeira pessoa é tido por Heidegger como um “indício formal não-cogente (*unverbindlich*) de algo que, em cada contexto ontológico-fenomenal, pode talvez se revelar como o ‘seu contrário’” (1977a, p. 116)[2]. Esta citação de *Sein und Zeit* tem como suporte o estudo da questão do pronome pessoal “eu” feito em 1915, sob influência de Husserl. A expressão *heideggeriana* “indício formal não-cogente” parece ter um sentido aproximável da expressão kaplaniana “caráter” (por oposição a “conteúdo”): em cada contexto de uso (pelo mesmo falante e por falantes distintos) a expressão “eu” designa um “conteúdo” diferente.[3]

No estudo mencionado do jovem Heidegger (1978), ele trata do “eu” no contexto da análise da *função significante* dos pronomes (1978).[4] Os pronomes, incluído o “eu”, são *indícios formais*. De pronto, isso quer dizer que a sua função lógico-semântica invariável não é a de representar gêneros/classes de coisas ou estados-de-coisas, ou seja, não são expressões classificatórias.

A concepção de “formal” que Heidegger herdou de Husserl obriga pensar esse termo por exclusão da generalidade, seja do grau que ela for,

---

2 O conceito ontológico de “’contrário’ de ‘eu’” refere-se a um “modo de ser do ‘eu’”, qual seja, a condição de ser eu mesmo de modo impróprio: “no ‘eu’ expressa-se o si-mesmo que de início e na maioria das vezes eu propriamente não sou” (1977a, p. 116. 322). A ideia heideggeriana de tornar-se si-mesmo em sentido próprio (eingentlich) tem o sentido de singularização.

3 A teoria kaplaniana da referência direta de “eu” é exposta e analisada em Frank (1991), que reconheceu a proximidade da posição de Husserl à de Kaplan, mas não fez o mesmo com a posição, mais claramente elaborada, de Heidegger .

4 A mesma expressão fora usada por Husserl, na página 274 do texto supracitado. Heidegger reconheceu que a distinção entre “função significante” e “conteúdo significado”, depois de Duns Scotus, tornou a ser prestigiada pelo mestre Edmund Husserl (HEIDEGGER, 1978).

pois mesmo o gênero supremo comporta sempre um conteúdo. De acordo com Heidegger (1995ª, p. 63), "No tocante ao conteúdo, a determinação formal é totalmente indiferente". As expressões formais não estão atadas a degrau algum da teorização generalizadora; certa vez Heidegger deu um exemplo bem simples, usando a palavra "algo": quando, por ocasião de um barulho estranho na sala do lado, dizemos "algo não está em ordem", este "algo" não determinado da experiência fática tem um sentido diferente que o "algo" lógico-formal da objetividade real; este último, ao contrário do primeiro, sempre já tem um mínimo de conteúdo, sempre já está minimamente determinado (1993, p. 106). Outro exemplo claro encontra-se no Vol. 61: na frase "tem nada aí", o "nada" não representa algo determinado, mas tem um sentido puramente formal-indicativo (1994a, p. 145-147).

Pöggeler (1989, p. 267) explica que, se a generalização sobe para a generalidade cada vez mais elevada, a formalização "retorna para formações lógicas e categoriais sempre já pressupostas". Heidegger tomou a peito a questão de que, pelo fato de o "noético" e o "noemático" se correlacionarem diferentemente em um âmbito que nos outros, deve-se distinguir, nos diferentes âmbitos, a correspondência entre generalização e formalização. Ele viu que, no âmbito do humano, a relação de uma realização com conteúdos não poderia ser prévia, definitiva e exaustivamente estabelecida, mas, a rigor, só pode ser indicada, o que implica encurtamento e refinamento do trabalho filosófico. Vale para as coisas, mas não para a existência dos humanos serem consideradas como casos de uma generalidade conhecida. A um ser que se compreende como existência histórica e se empenha na execução de um projeto de vida, não é apropriado ver-se como realização de um quê genérico. Por isso, com os seus conceitos formal-indicadores, a hermenêutica pode somente apontar para as situações fáticas da existência – calcular, dançar, orar etc. – devendo "deixar em suspenso as decisões lá necessárias..." (PÖGGELER, 1989, p. 267). De acordo com a explicação de Lehmann (s/d, p. 147-148), a historicidade pertence ao humano como *estrutura formal.* Isto é, sem um conteúdo essencial, de modo que a expressão "essência geral de 'historicidade'" apenas "indica para as condições que circunscrevem a possibilidade pela qual e segundo a qual a historicidade, como também os outros caracteres existenciais, pertence ao ser humano", de tal modo que sem estes elementos constitutivos não se pode falar deste como "ser humano". Saliente-se que "esta 'formalização' não é uma generalização... ela se refere à generalidade incondicional e apriórica". Não pode haver preenchimento material-conteudístico sem esse "formal" (LEHMANN, p. 147-148). Além disso, com o formal assim concebido, é dada, como pano de fundo, uma referência ao preenchimento material, cuja concretização é posta entre parênteses. Em virtude de que

este preenchimento material é "fático" e existenciário, ele não é previamente dedutível.

De acordo com o próprio Heidegger, indícios formais são pura e simplesmente indicadores, apontando para determinados fenômenos sem prejulgar coisa alguma sobre eles (1995a). O preenchimento material-conteudístico do "formal" far-se-á a partir do olhar para a fonte concreta da intuição (1995b). Heidegger adverte os leitores para que evitem tomar os indícios formais pelas coisas mesmas e para que evitem deixar-se conduzir do conceito formal puro ao conceito material puro e, assim, inadvertidamente, dar uma função teórica ao que é tido-em-mente com o conceito material puro. Há nos indícios formais "uma indeterminidade que aponta-para, mas não determina previamente" (1994a, p. 175).

No Vol. 58, Heidegger escreveu isso precisamente a propósito dos indícios formais "eu", "mim" e "si-mesmo", no contexto em que ele cita a definição que Avenarius dera ao "eu": "substituto linguístico de um gesto indicador" (1993, p. 156-157. 249). Antecipando *Sein und Zeit*, o Vol. 60 já fala formal-indicativamente e não lógico-formalmente – não de acordo com os procedimentos de inclusão e exclusão de classes –, de "existência" e de "si-mesmo" como "este singular que eu mesmo sou, e não segundo o 'quê' geral das propriedades objetivas, mas o como do 'sou'" (1995a, p. 91. 239); nenhum termo ou expressão classificatória pode substituir "si-mesmo" ou "eu"; na frase citada isso é corroborado pelo recurso ao demonstrativo "este" para explicitar a função meramente indexical de "eu".

A função significante invariável, ou seja, a regra de uso dos pronomes enquanto "indícios formais" é, em cada caso de uso, apontar para um objeto bem determinado, sem que o pronome em si esteja comprometido com algum objeto determinado, sem que o objeto seja conteudisticamente determinado pelo próprio pronome (HEIDEGGER, 1978). "A tendência do pronome vai no sentido de intencionar um objeto sem determiná-lo do ponto de vista do conteúdo..." (HEIDEGGER, 1978, p. 379). Os pronomes têm uma função significativa geral determinada, que é a de significar ou intencionar ou de apontar para objetos individuais sem determiná-los do ponto de vista do conteúdo (HEIDEGGER, 1978); o conteúdo do pronome – aquilo de que concretamente se fala – "muda cada vez, de caso para caso de uso" (HEIDEGGER, 1978, p. 379). Isto quer dizer que o pronome não é uma expressão classificatória (determinadora da quididade), mas é uma expressão com função referencial, identificadora, designativa. E significa também que um mesmo pronome, cada vez que é usado, designa um outro objeto, dependendo do contexto do uso; em cada contexto de uso, é específico o conteúdo com que se preenche o índice vazio e preenchível. Embora sua função significante geral seja a de meramente referir objetos

determinados, os pronomes mesmos, em si, antes e fora do contexto de uso, não estão comprometidos com nenhum objeto determinado. Este é o sentido do termo "não-cogente" que aparece na expressão "indício formal não-cogente" (HEIDEGGER, 1977a, p. 116).

Os pronomes demonstrativos, segundo Heidegger, cumprem a função significante de "indicar para um objeto corporalmente dado", para um objeto "de carne de osso" presente na intuição imediata, de tal modo que seja impossível duvidar quanto ao seu estar-ali e ao seu "quê" (*Was*) materialmente apreensível. "A função significante, que em si não determina, mas que em sua essência (é) contudo função significante determinada, obtém seu preenchimento pelos objetos em cada caso imediatamente 'apresentados'" (HEIDEGGER, 1978, p. 376), isto é, sem a mediação de caracterizações gerais ou de conceitos. O preenchimento dos "indícios formais", das "palavras-índices" do tipo "pronome demonstrativo" "é direto, imediato", o que significa dependente da situação de fala (HEIDEGGER, 1978, p. 377).

Qual é então, de acordo com Heidegger, a regra de uso do pronome pessoal "eu"? Notoriamente não é a de designar uma região ou um tipo de objetos. Enquanto "ponto de referência vazio" (perspectiva desde a qual qualquer agente-falante se refere a si, dirige-se para o mundo e "tem" o não-egóico), mas também enquanto "variedade concreta de determinações objetivas" (pessoa que se refere a si; o que tem e forma a unidade da situação), o pronome de primeira pessoa do singular "não se presta à operação de inclusão definitiva de classe" (1993, p. 159. 161. 164. 257; 1995a, p. 90-91. 147; 1976a, p. 346). Também "eu" funciona como um "indício formal" que, em cada vez que é usado, se preenche com outro conteúdo, ou seja, por sua mediação outro falante atual se refere em cada caso a si mesmo:

> O "eu" se refere ao objeto mais conhecido e mais imediato, o próprio (falante) que atualmente executa a função significante do mesmo (pronome pessoal "eu"). A função significante é uma função bem determinada, o preenchimento é em cada caso outro, tantas vezes quantas um outro eu (falante desde a perspectiva de primeira pessoa do singular) atualiza a significação (HEIDEGGER, 1978, p. 377).

Mais adiante cita Hegel, explicitando melhor uma das condições necessárias para o êxito da referência a si: "De igual modo, quando digo "eu", intenciono-me enquanto este (o falante atual) que exclui todos os outros..." (HEIDEGGER, 1978, p. 380-381).

Em *Sein und Zeit*, o filósofo segue pensando o pronome de primeira pessoa do singular como "indício formal não-cogente" e, levando a sério

o fenômeno do autoengano sob o domínio do "todo mundo", admite que, em cada caso de uso, "eu" é preenchido por conteúdo mutante também pela mesma pessoa falante: "'Eu' só pode ser entendido no sentido de um indício formal não-cogente de algo que, no respectivo contexto ontológico-fenomenal, pode talvez se revelar como o 'seu contrário'" (HEIDEGGER, 1977a, p. 116). O mesmo parágrafo explica que este (ontológico-fenomenal) "contrário"-do-eu, no plano ôntico, continua sendo o próprio usuário do pronome "eu": "sem dúvida, ao dizer 'eu', o *Dasein* aponta para o ente que é cada vez ele mesmo", o falante (HEIDEGGER, 1977a, p. 321).

É necessário frisar aqui a insistência de Heidegger na diferença abissal entre a sua concepção ontológica da ipseidade como tarefa a ser realizada por cada um e a concepção, por ele criticada, que trata do referente de "eu" como algo puramente subsistente (HEIDEGGER, 1977a, p. 130). Esta insistência do filósofo não nega que, do ponto de vista ôntico, é sempre legítimo dizer que eu sou este ente que, "no referir-se mais próximo a si mesmo", parece-me ser eu mesmo (ainda que, do ponto de vista ontológico, "a evidência ôntica de que o *Dasein* é cada vez meu" encobre o "quem" do *Dasein*. Desde o ponto de vista formal-vazio, isto é, desde o ponto de vista que nada prejulga acerca do conteúdo, o eu é (formalmente) dado como o mais indiscutível para quem diz "eu..." (1 HEIDEGGER, 1977a, p. 115s.). E nos usos subsequentes desta palavra, o que é por ela expresso e referido é cada vez encontrado pelo falante como sendo o mesmo que se mantém (HEIDEGGER, 1977a). No dizer-"eu" executa-se de modo infalível a autorreferência e, no mesmo ato, subentende-se sem um mínimo de hesitação a identidade de si consigo. Mas o equívoco é possível quanto ao modo como aquele que diz "eu" se autointerpreta: "no ôntico referir-se a si mesmo ele se equivoca quanto ao modo de ser do ente que ele mesmo é" (HEIDEGGER, 1977a, p. 321).

A regra de uso da expressão "eu" é: quem a usa, no ato de e por meio deste uso, "tem-em-mente a si mesmo", só a si mesmo e nada mais (HEIDEGGER, 1977a, p. 318). O pronome da primeira pessoa do singular "não é, ele mesmo, um predicado, mas é um 'sujeito' absoluto" (HEIDEGGER, 1977a, p. 318). Com ele não se opera uma classificação (HEIDEGGER, 1993). Se o "eu", usado corretamente, não é um predicado, então ele desempenha a função autorreferencial de modo direto, independentemente de caracterizações, sem a mediação de identificação através de "termos gerais" (classificatórios, predicativos). Se o "eu" é um "sujeito 'absoluto'", se "o conteúdo dessa expressão passa por absolutamente simples", então "eu" não é relativo a, não é substituível por, não é redutível a (HEIDEGGER, 1997b). O sentido que Heidegger dá aqui ao termo "*absolutus*" remonta aos pensadores medievais e se opõe a "*respectivus*": é o de determinar a

forma (significativa) essencial do pronome "de modo puro e simples", sem "proporcionar uma relação a outras significações", ou seja, sem necessidade de ostensões ou caracterizações predicativas (HEIDEGGER, 1978, p. 345; FRANK, 1991, p. 357). Este caráter absoluto, insubstituível e irredutível do uso de "eu" foi precisamente confirmado pela Filosofia Analítica contemporânea, com o seu método de substituição das expressões linguísticas por outras. Aliás, Heidegger havia aprendido do mestre Husserl (1900, I, p. 274) que não existe expressão linguística que pode substituir adequadamente o pronome "eu".

Portanto, a Filosofia não precisou esperar o paradigma analítico para descobrir "eu" é uma expressão indicativa; que, em si e por si, "eu" não representa um "objeto"; que o "objeto" por ele designado cada vez depende da situação de fala; que seu significado é unitário, mas cada vez que é usado representa outro "objeto"; que por meio de seu uso o falante em cada caso se designa a si mesmo (TUGENDHAT, 1979, p. 71-73).

Heidegger também teve ciência de que "eu" forma, junto com "tu" e com "ele" um "conjunto conectado" (*zusammengehörige Gruppe*), para usar uma expressão de Tugendhat: quem diz "eu" sabe que à mesma pessoa (por ela designada) podem referir-se outros falantes dizendo "tu" ou "ele"/"ela" e que com isso se discrimina uma pessoa particular do conjunto de outras que ela pode designar por "eles"; "se não existisse este contexto, a expressão 'eu' não poderia designar uma entidade" (TUGENDHAT, 1979, p. 73-74). Heidegger tratou disso em 1915/1916, nos termos que seguem:

> Também o (pronome pessoal) "tu", tampouco intencione precisamente aquele mesmo que executa o ato significante do pronome, traz em si um estar-relacionado com o falante em cada caso (de uso), na medida em que em cada caso (de uso) é intencionada a pessoa à qual o falante está dirigindo a palavra (HEIDEGGER, 1978, p. 377).

O estar-orientado para o outro, referido com "tu", é inerente à ação levada a efeito desde a perspectiva de primeira pessoa (HEIDEGGER, 1976a). Mas, pelo fato de a perspectiva de primeira pessoa do outro *Dasein* não ser redutível a, ou subsumível por minha perspectiva de primeira pessoa, o outro *Dasein*, por mim referido com "tu", "não é algo assim como um segundo eu face ao qual eu me ponho" (HEIDEGGER, 1976, p. 236; 1990, p. 241-243). E vice-versa: na relação de mim comigo eu não sou um outro, ainda que possa me abordar desde a perspectiva da terceira pessoa, do impessoal, do todo mundo (HEIDEGGER, 1976a).

Embora não seja exaustiva, a análise *heideggeriana* da regra de uso do pronome "eu" é clara e consistente. Quanto à explicação do modo de uso ou "função significante" geral e invariável de "eu", pelo visto, não cabe a Heidegger a crítica de ter se orientado por um "método evocativo" ou "pela acumulação de palavras", como é acusado por Tugendhat (1979). Por hipótese, seria outro o juízo deste crítico sobre os escritos de Heidegger a respeito do "eu" se tivesse levado em consideração o conceito de "indício formal não-cogente" e a distinção formal entre o ôntico e o ontológico.

## O PROBLEMA DA FUNÇÃO IDENTIFICADORA DA EXPRESSÃO "EU"

No marco da teoria do "eu" como indício formal não-cogente, cabe agora perguntar se "eu" cumpre uma função identificadora. O problema surge porque Heidegger pensa o "eu" em base ao *sum* de realização e não a partir do "é" da predicação. Pensa o "eu" enquanto conotado no *sum*, dando prioridade a este sobre aquele (HEIDEGGER, 1977a; 1976a), embora, reciprocamente, o *sum* é também conotado pelo dizer "eu" (HEIDEGGER, 1997b). Entre outras coisas, isso significa que aquilo a que com "eu" se faz referência não é "objeto" determinável mediante predicados, no sentido comum deste termo, não é classificável ou categorizável (HEIDEGGER, 1993; 1976a; 1997b), não é "uma coisa puramente subsistente, na qual se poderia observar isto ou aquilo" (HEIDEGGER, 1997b, p. 107; 1993, p. 39; 56; 165).

O problema em pauta é duplo: 1) há algo assim como referente de "eu"?; 2) caso houver algo ou alguém referido mediante a expressão "eu" e considerando que, por definição, os predicados são expressões classificatórias, como falar do referente de "eu" sem lhe adscrever predicados, já que, por um lado, não são possíveis frases sem predicados, e, por outro, Heidegger parece estar interditando a atribuição de predicados *qua* expressões classificatórias ao referente de "eu"?

Heidegger correlaciona dois tipos de predicados a dois tipos de "como" (*als*). Os predicados comuns expressam o "como apofântico" (assertórico) da atitude teórico-objetivadora. No plano prático-existencial e antepredicativo, há o "como hermenêutico" da significância, que nasce a partir da situação vivida e que realça e explicita modos de compreender-me/sentir-me acoplados ao ser-com os outros, ao estar-junto às coisas e ao ser-no-mundo como tal (HEIDEGGER, 1993; 1977a). Pelo "como hermenêutico" tomamos "conhecimento" de e, de modo exclamativo, poético, retórico ou narrativo, damos a conhecer os estados/relações vivenciais (*Lebensverhalten*) ou os caracteres significativos do mundo comparti-

lhado, cada vez experienciados na perspectiva da primeira pessoa. Para expressar este "como", usamos os "predicados espirituais". Heidegger combate duramente a ideia de que os estados subjetivos se situariam no lado objetivo de uma representação (HEIDEGGER, 1995a). A partir disso, podemos nos perguntar se, na declaração autoexpressiva "sou feliz contigo", "feliz" – termo que expressa o "como" do ser-com – é ou não um predicado. Se, com a devida precaução, dissermos que se trata de um predicado, devemos logo acrescentar que não é um predicado teórico-genérico ou categorial, mas um predicado existencial, pois dizer "sou feliz..." não equivale a dizer que a coisa-"eu" se inclui no gênero das coisas a que cabe o estereótipo "feliz", não equivale a dizer que "eu" é um caso singular do gênero das coisas felizes. "Sou feliz" é um ato de fala, é autoexpressão performativa; expressa a situação, vivida por mim e a partir de mim, que compartilho com outro(s) sujeito(s). Logo, quando o sujeito lógico-semântico da frase é "eu", "feliz" não é propriamente predicado *qua* expressão classificatória; não expressa estados-de-coisas (FRANK, 1996). Não foi por acaso que Heidegger insistiu tanto na dimensão pragmática da linguagem (HEIDEGGER, 1978; 1924; 1992; 1977a; 1996; 1983).

Pode-se agora compreender que, a rigor, "eu" não é uma expressão identificadora. Se lermos os escritos de Heidegger em busca de uma resposta positiva para a pergunta acerca do referente de "eu", obtemos que "'eu' tem que ser tomado no sentido de indicar para a minha vida concreta e fática em meu mundo concreto", vivida por mim desde a minha perspectiva (HEIDEGGER, 1994a, p. 174). Minha vida concreta sou eu como um particular corporalmente situado no tempo e no espaço (HEIDEGGER, 1999; 1924; 1994c); mas este particular é subjetividade corporificada, ou seja, estando corporalmente enraizado em um mundo circundante, está ao mesmo tempo intencionalmente fora – ex-siste –, está junto às coisas, com os outros, projetado para adiante de si. Na verdade, em primeira e última instância, a perspectiva-"eu" só é pensável em sua unidade com a imaginação, mediante a qual antecipo o meu possível não-mais-ser. Esta antecipação constitui o princípio adequado de individuação: "no antecipar (a morte) vejo-me como o único ser que é desta vez em seu único destino na possibilidade de seu passar" (HEIDEGGER, 1989b). Consequentemente, eu sou o *Dasein* no ter-que-sê-lo-cada-vez, no ocasional e respectivo ter-que-ser. E este ego-perspectivado ter-que-ser-cada-vez "dá a diretriz para compreender todos os fenômenos do *Dasein* como modos de seu ter-que-ser", como "modos-a-ser possíveis" e não propriamente como modos-de-ser, propriedades, aspectos, componentes, partes e camadas (HEIDEGGER, 1994c, p. 207; 1977a, p. 12. 42. 45. 284). Ao dizer-"eu", não estou me referindo a um elemento ôntico primordial, a uma coisa-eu dotada de corpo (HEIDEGGER, 1977a).

As reflexões de Heidegger sobre a função significante de "eu" parecem coerentes com a tese defendida pela Senhora Anscombe, de que "eu" *não* pertence ao grupo das expressões "cuja função lógica é fazer referência" (*apud* FRANK, 1994, p. 102). No caso do "eu" "só há o uso", ao passo que nos nomes e nas expressões indexicais, além do modo de uso, compreende-se aquilo a que, de quando em quando, se aplicam as expressões. Sem saber que Heidegger já o fizera (1994b), Anscombe interpreta o "penso, logo sou" de Descartes com base no argumento da contradição performativa entre o ato de **dizer** e o conteúdo **dito**. A filósofa escreveu que, ao pensar "eu...", estou certo da presença real da minha existência (*apud* FRANK, 1994). Esta tese parece estar se referindo ao dado fenomenal que Heidegger formula assim: "Eu estou presente a mim mesmo concretamente numa experiência determinada de vida, eu sou em uma situação" (HEIDEGGER, 1993, p. 258). Com efeito, a vida fática "não é uma região determinada de objetos" (HEIDEGGER, 1994a, p. 174; 1967, p. 29). Em seu comentário a Fichte, em 1929, Heidegger (1997b) escreveu que "dizer algo de mim nunca significa adjudicar algo a esse ente como a um outro de si mesmo, mas todo 'eu sou assim e assim' significa: eu me ponho nesta e naquela tarefa minha..." (p. 108). E conclui o argumento: "Por princípio, as determinações de ser do eu, do *Dasein* humano não são categorias. Eu as chamo de existenciais" (p. 108). Portanto, as frases – "eu" são exteriorizações performativas – exclamativas, poéticas, retóricas, narrativas etc. –, o que requer levar em consideração as regras dos respectivos jogos linguísticos. A propósito, antes para Heidegger do que para Wittgenstein, é absurda a ideia de uma exteriorização de opiniões, desejos, afetos e estados de ânimo fora da respectiva trama de significância, a qual inclui as regras sociais e a condição corporal (HEIDEGGER, 1983; 1976a). O *Dasein* é significador (*bedeutend*) em seu ser: por um lado a sua (pré-teórica) compreensão-de-si cresce em um mundo já interpretado e em um correspondente universo vocabular; por outro lado, pode expressar-se em significações a que acrescem locuções verbais (HEIDEGGER, 1976a; 1994c). Em todos os atos de fala, inclusive nos que são dominados pela pretensão de dizer a verdade sobre algo, "sempre é co-desvelado o *Dasein* mesmo", pois "falar é expressar-se" e o modo como eu, o falante, me sinto torna-se co-manifesto na fala viva (HEIDEGGER, 1994c, p. 288; 363; 1924, p. 69-106; 1994b, p. 317). Os proferimentos se fundam em um estar-manifesto antepredicativo a partir do "como" da totalidade dos entes, o qual não apreendemos expressa e propriamente (HEIDEGGER, 1983; 1992).

A esta altura da exposição, caberia a explicitação do nexo de "eu" com os advérbios "aqui" e "agora". Em obediência ao limite de páginas este capítulo, remeto o leitor às páginas 312 e seguintes do livro *Ser-no-mundo*

*e consciência-de-si* (ARENHART, 2004). Basta registrar aqui que esses advérbios "não são primariamente determinações de lugar dos entes intramundanos simplesmente dados em posições espaciais"; eles "têm em seu sentido relação ao 'eu' *qua Dasein* mesmo"; eles têm "primariamente significação existencial, não categorial" (HEIDEGGER, 1994c, p. 343; 1977a, p. 119). O enunciado "estou agora aqui" pode expressar adequadamente o mesmo fenômeno que o enunciado ontológico "eu sou" (KOCH, 1990, p. 37). Referindo-se a si mesmo, *Dasein* sabe, *a priori* e com "certeza agostiniana" (HEIDEGGER, 1995a, p. 298; 1994c, p. 437), o "conteúdo" explicitado na frase "eu estou agora aqui"; em outras palavras, "sabe *a priori* que ele mesmo é um quadro de referência para a identificação indexical de particulares potenciais" (KOCH, 1990, p. 36-39).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta a uma diretiva metodológica do Professor Ernildo Stein, o texto registra um exercício de escavação e de argumentação para razoabilizar a tese de que a analítica existencial de M. Heidegger se realiza como analítica da linguagem. O foco é a regra de uso do pronome "eu", simultaneamente, para a analítica da linguagem, o caminho que conduz à solução do problema da consciência-de-si imediata, e, para a analítica da existência, o termo necessariamente subentendido em um dos existenciais determinantes do ser-aí-no-mundo, o *sum*. A empreitada teórica aqui consignada foi possível pela mediação de um conceito criado pelo próprio Heidegger, o conceito de "indício formal não-cogente".

O/a leitor/a poderia levantar a objeção ao texto de que ele seria mais compreensível se apresentasse, na entrada, uma explicação sintética, à maneira dos filósofos analíticos, da utilização do pronome "eu". Para suprir essa falta, o/a leitor/a poderá se valer do livro *Ser-no-mundo e consciência-de-si* (ARENHART, 2004).

O conceito *heideggeriano* de indícios formais, aqui usado para aproximar a analítica existencial da analítica da linguagem, detém um potencial reflexivo extensível a outras áreas de conhecimento, por exemplo, o Direito (COSTA, 2015).

## REFERÊNCIAS

ARENHART, L. O. *Ser-no-mundo e consciência-de-si*. Uma leitura dos escritos fenomonológicos de Martin Heidegger a partir de um conceito filosófico-analítico plausível de consciência-de-si imediata. Porto Alegre: EDIPURS, 2004.

COSTA, M. C. *O método dos indícios formais de Martin Heidegger e a contribuição da moral como condição de possibilidade de uma adequada aplicação do Direito.* Tese de doutorado em Direito, UNISINOS, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5188/Marcelo%20Cacinotti%20Costa_.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 18 dez. 2019.

FRANK, M. *Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis*. Essays zur analytischen Philosophie der Subjektivität. Stuttgart: Philipp Reclam, 1991.

FRANK, M. (hrsg.). *Analytische Theorien des Selbstbewusstseins*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

FRANK, M. "É a subjetividade um 'absurdo'?: algumas dificuldades da redução naturalista da consciência-de-si". *In*: DE BONI, L. (org.). *Finitude e transcendência*: Festschrift em homenagem a Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 1996.

HEIDEGGER, M. (Vol. 1) "Die kategorien- und bedeutungslehre des Duns Scotus". *In*: Frühe Schriften - *Gesamtausgabe*. Band 1. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1978. p. 189-454.

HEIDEGGER, M. Grundprobleme der Phänomenologie. Vol. 58: WS, 1919/20. *In*: *Gesamtausgabe*. Band 58. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1993.

HEIDEGGER, M. Phänomenologie des religiösen Lebens. Vol. 60: I - WS, 1920/21; II - SS, 1921; III – 1918/19. *In*: *Gesamtausgabe*. Band 60. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1995a.

HEIDEGGER, M. Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. Einführung in die phänomenologische Forschung. Vol. 61: WS, 1921/22. *In*: *Gesamtausgabe*. Band 66. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1994a.

HEIDEGGER, M. Wegmarken. Vol. 9. *In*: *Gesamtausgabe*. Band 9. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1967.

HEIDEGGER, M. Ontologie: Hermeneutik der Faktizität. Vol. 63: SS, 1923. *In*: *Gesamtausgabe*. Band 63. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1995b.

HEIDEGGER, M. Eiführung in die Phänomenologische Forschung. Vol. 17: WS, 1923-1924. *In*: *Gesamtausgabe*. Band 17. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1994b.

HEIDEGGER, M. *Grundbegriffe der aristotelischen Philosophie*. Sommer-Semester 1924, Marburg/L. (Fotocópia do original ainda não editado).

HEIDEGGER, M. Platon: Sophistes. Vol. 19: WS, 1924/1925. *In*: *Gesamtausgabe*. Band 19. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1992.

HEIDEGGER, M. Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffes. Vol. 20: SS, 1925. *In*: *Gesamtausgabe*. Band 20. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1994c.

HEIDEGGER, M. Sein und Zeit. *In*: *Gesamtausgabe*. Band 2. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1977a.

HEIDEGGER, M. Der deutsche Idealismus (Fichte, Schelling, Hegel) und die philosophische Problemlage der Gegenwart. Vol. 28: SS, 1929. *In*: *Gesamtausgabe*. Band 28. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1997b.

HEIDEGGER, M. Die Grundbegriffe der Metaphysik. Vol. 29/30: WS, 1929/30. *In*: *Gesamtausgabe*, Band 29/30. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1983.

HEIDEGGER, M. Logik – Die Grundfrage nach der Wahrheit. Vol. 21. *In*: *Gesamtausgabe*, Band 21. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1976.

HUSSERL, E. *Investigaciones Lógicas*, 1. Madrid, Alianza, 1999.

KOCH, A. F. *Subjektivität in Raum und Zeit*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1990.

LEHMANN, K. "Christliche Geschichtserfahrung und ontologische Frage beim jungen Heidegger". *In*: PÖGGELER, O. (hrsg.). *Heidegger. Perspektiven zur Deutung seines Werks*. Köln Berlin, Kiepenheuer & itsch, s/d.

PÖGGELER, O. Die Krise des phänomenologischen Philosophiebegriffs. *In*: JAME, Christoph & PÖGGELER, Otto (hrsg.). *Phänomenologie im Widerstreit*. I. Aufl. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989. p. 255-276.

RORTY, R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporâneos*. Barcelona: Paidós, 1993.

STEIN, E. *A caminho de uma fundamentação pós-metafísica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

TUGENDHAT, E. *Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung*. Frankfurt am Main: Surkamp Verlag, 1979.

# DESDE EL MARGEN: BORGES Y MOFFATT[1]

*Santo Gabriel Vaccaro* [2]

> Para esta fecha [1870] Buenos Aires era un verdadero crisol, donde se fundieron y amalgamaron nacionalidades, formas de vida, lenguajes, dialectos, comportamientos sociológicos, estilos de trabajo, colores de tez, creando una sociedad nueva y un tipo humano distinto y hasta un idioma diferente. Todo ello consistió en la síntesis de los orígenes, conservando las raíces, agregándoles calidades y variaciones que le dieron en definitiva identidad propia y distinta.
> Andrés Carretero

Lo marginal, entendido como un concepto adverso, apunta, a aquello que pertenece o está al margen de un centro, a aquello que posee una importancia escasa o también a grupos o individuos que actúan fuera de las conductas socialmente esperadas. Así, se habla de una cultura marginal, de una conducta marginal, o de una asociación marginal. Pero marginal, visto como un término sin esa carga negativa, también refiere todo aquello que está escrito al margen y por qué no a aquel que escribe (y que lee) al margen. En este último sentido, Jorge Luis Borges y Alfredo Moffatt se posicionan en la escritura (y en la lectura) del margen, de la orilla o del contorno de aquellas miradas/textos que hacen del centro, del eje o del núcleo un punto de partida. En Borges y Moffatt no se va de la ciudad a la periferia, de la metrópolis al arrabal, en estos autores lo suburbano no es un espacio-límite o un lugar-frontera que indica la finalización o la disipación de la urbe civilizada. Los márgenes son, para el escritor de *Ficciones* y para el fundador de la Escuela de Psicología Argentina, un ambiente de valor o de mérito que además de un conocer deben suscitar un reconocer por parte del propio pueblo.

---

1 Trabajo, con modificaciones, presentado en el I Seminário Internacional de Língua e Literatura na Fronteira Sul, en 2011, en Chapecó, SC, Brasil, con el título “Borges, Moffat y el (re)conocimiento de lo marginal”.

2 Doutor em Literatura (UFSC). Professor de literatura hispânica no Curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Así, en el conocer mejor los espacios y los personajes que componen lo marginal, entendido como aquello que se vincula a lo popular, y en el reconocer estos espacios y personajes, en el sentido de admitir o aceptar (y tal vez de confesar tal conocimiento), se sitúan los escritos y reflexiones del literato y del psicoterapeuta.

En Borges el (re)conocimiento de lo marginal llega a través de la fundación de su Buenos Aires mítica y suburbana, aquella que parece mitigar una sensación de carencia de *criollismo* y de falta de una esencia *auténticamente* argentina que flota en la sociedad porteña de la ciudad megamoderna de las primeras décadas del siglo XX.

En Borges, la ciudad de esos años de progreso y modernización es aquella que se vincula al margen, a la calle de barro, al conventillo y al compadre que, en la "catrera" o cama de un cuarto de ese mismo conventillo, fuma su cigarro.

También Moffatt, algunas décadas después, aborda la temática de la cultura popular argentina y relaciona sus espacios con los grupos sociales que la configuran. Para Moffatt (1974, p. 91) existen sub-culturas históricas que conforman la cultura popular argentina actual. La más arcaica, la indígena, que tiene tres grandes comunidades, la andina, la pampa y la guaraní, asociada a estos espacios geográficos y a su "toldería"; aquella que alude al mito de la pampa, la gaucha, que vive en el "rancho" o "tapera" y que llega a través de la literatura con personajes como Santos Vega, Martín Fierro, Juan Moreira y Mate Cocido; la que resulta de la fusión de la segunda generación de inmigrantes europeos y de los últimos gauchos de los márgenes de la ciudad: la tanguera, que alude a la cultura del suburbio y vive en el "conventillo". También se puede mencionar el grupo social de los migrantes internos, aquellos que vienen del interior del país y acaban en las villas miseria.

Indios, gauchos, migrantes e inmigrantes no pueden ser excluidos de una literatura o de un análisis social que si parte del centro y permanece en éste solo resultaría una visión parcial de una realidad nacional argentina. Por eso, es posible entender que Borges y Moffatt poseen, de cierta forma, una acción totalizadora en lo que concierne a la argentinidad. Es verdad que el escritor argentino no aborda la problemática del indio y del migrante pobre, pero hace una singular relectura de una idea gauchesca de dimensiones nacionalistas injustificadas y trae el suburbio y sus personajes como pocos consiguen hacerlo.

Sobre a gauchesca, debe referirse que Borges deja en la entrelinea de su literatura una reflexión sobre a imposibilidad de entender el ser nacional a través de sólo un sector social en un país tan heterogéneo y multicultural como la Argentina. Esta idea se desprende del rechazo borgeano

a la posición de Leopoldo Lugones que con *El payador* (1916), intenta dar al *Martín Fierro* una función literaria con trazos nacionalistas y elevar el texto de José Hernández a la altura de un poema épico argentino otorgando un “supuesto” pasado común a todos los argentinos. Nótese sobre este particular que, como bien observa Rafael Olea Franco (1993, p. 59), el gaucho posee, a principios del siglo XX, una fuerza inusitada como medio de oposición a las grandes masas inmigratorias portadoras de ideales democráticos desagradables para los sectores dominantes. Por tal motivo, el proyecto de Lugones tiende a la creación de un pasado común y mitológico donde asentar la identidad argentina, pero con una faceta oligárquica que busca preservar privilegios económicos y políticos.

O gaucho, aquel que es recuperado del olvido para, por conveniencia, nombrarlo símbolo argentino, es visto por Moffatt (1974, p.110) como un personaje explotado, eliminado y tomado como un mito que se nutre de hombres de los cuales se comenta o admira su singular rebeldía, sin mencionar jamás, seriamente, cuáles son esos motivos que los llevan a ser rebeldes.

O gaucho es quien lucha en su simbolismo contra el inmigrante, colocándose entre sus virtudes la integración con la naturaleza, el hecho de ser representante de la identidad nacional, su sabiduría criolla basada en el conocimiento de la muerte, en el buen humor, en la lealtad y en el extremo coraje. Virtudes todas que no eximen al gaucho de algunas críticas sociales vinculadas a su fatalismo (el contacto próximo con la muerte lo torna melancólico y sin proyectos futuros), su individualismo y soledad y su desarraigo (MOFFATT, 1974, p. 110-112).

Moffatt (1974, p. 113) ve en el proceso de mitologización del gaucho ideales nacionalistas utilizados por sectores sociales para su propia conveniencia. Por ejemplo, *Martín Fierro*, sinónimo de valor y coraje, reviste un carácter épico que reduce su ambiente íntimo y lo torna burgués para ser utilizado por las fuerzas políticas. Este hecho hace que otros personajes sean tan o más populares que el mismo Martín Fierro, gaucho que entra en el sistema, en contraposición con Santos Vega, malvado y culpable, Juan Moreira, el héroe muerto, y Mate cocido, vengador del oprimido (MOFFATT, 1974, p. 115). Es interesante, sobre este punto, señalar la popularidad que Juan Moreira alcanza frente a Martín Fierro (gaucho que no consigue concluir el ciclo del héroe muriendo) debido, entre otras cosas, a su perfil de acción (diferente del gaucho más pensante de Hernández), característica que daba lugar a situaciones muy singulares. Moffatt (1974, p.119) recuerda que, en la inauguración teatral de *Juan Moreira*, algunos espectadores subían al palco para defender el actor que representaba al gaucho cuando actuaba alguna escena de peligro.

Pero, así como la pampa y el gaucho conforman un sector o una cara de la cultura popular argentina, el arrabal y sus personajes son parte esencial de esa popularidad[3]. El margen también exhibe la Argentina popular con sus milongas, tangos, duelos a cuchillo, truco, guitarra, mates, vecinos de barrio, compadres, gringos, calles de barro, casas humildes, conventillos y almacenes en las esquinas. Y es justamente la escritura de Borges, aquella tildada de europeizante y universalista, la que trae el arrabal con una fuerza estética inusitada. Es Borges quien crea con sus espacios y personajes marginales, una verdadera poética del arrabal.

Ya sea apoyado en la crítica al nacionalismo gauchesco o en la predilección por la cultura popular argentina, en el joven Borges existe un nuevo proyecto estético que utiliza los márgenes de la ciudad para desarrollarse. Y esas novedades, esa original línea literaria descansa, según Beatriz Sarlo (1997, p. 241), en la elección borgeana por lo suburbano y en la urbanización de este espacio, movimiento que conforma un criollismo personal que rompe con la idea del gaucho malo y perseguido y que intenta, entre otras cosas (como construir una lengua literaria para Buenos Aires), "conversar" con las letras de occidente. Existe un verdadero programa literario borgeano en los primeros años del siglo XX que tiene como objetivo otorgar a Buenos Aires una dimensión mítica, o sea, crear una nueva ciudad. Para eso, agrega Sarlo (2007, p. 149-150), el autor argentino reinterpreta la cultura rioplatense anterior a las grandes mudanzas traídas por la inmigración, con una visión vanguardista, renueva literariamente el español del Rio de la Plata y articula de forma singular los autores de la tradición local (de la literatura y del folletín gauchesco) con autores de las literaturas europeas[4].

Para Borges, existe una Buenos Aires mito, un espacio que funciona como antídoto para contrarrestar los sufrimientos de la modernidad desestabilizadora y heterogénea. Esa región está en las fronteras que unen

3 Para Moffatt (1974, p. 129), el compadre, con su idioma especial, el "lunfardo", y con su vestimenta típica, es un arquetipo del barrio que subsiste en el tiempo porque puede ser visto como el continuador del gaucho. Los compadres, aunque muy vinculados a la inmigración, representan la continuidad del gaucho "matrero" en la ciudad y de este último heredan el cuchillo, el coraje, la guitarra y el mate, sólo faltando el caballo, elemento central de la vida del gaucho que en la vida de los compadres ocupará la mujer.

4 Sobre este criollismo borgeano, Edwin Williamson (2006, p. 167) afirma que debe dilatarse su significación: "Borges llamaba a su nueva empresa 'criollismo', pero el término tenía que ser entendido en un sentido amplio, señaló, porque no se trataba de un culto nostálgico del gaucho y la pampa como el de Lugones, este criollismo sería 'conversador del mundo y del yo, de Dios y de la muerte. Su 'esperanza' se extendía mucho más allá de una preocupación insular con definir la identidad criolla; tenía además un alcance universal, porque significaba desarrollar una cultura para la joven nación que pudiera compararse con las culturas de otros países. [...] y así ese criollismo nuevo, basado en las realidades urbanas de Buenos Aires, suponía una forma de construir la nación".

y dividen el centro de la ciudad y el campo, en los límites indefinidos donde se mezclan la metrópolis y la pampa, en ese lugar marginal que Sarlo (1995, p. 54-55) define como "las orillas", el espacio literario de transición entre el mundo citadino y el rural, como el territorio original borgeano que permite implantar su propia diferencia respecto del resto de la literatura.

Y en ese espacio marginal borgeano hay un elemento que posee una especial valía, *el cuchillo*, símbolo de valor y coraje y de defensa de la honra en las clases populares. El cuchillo es un elemento común a dos de las grandes corrientes de la cultura popular argentina. Tanto los compadres del suburbio como los gauchos de la pampa utilizan el cuchillo para trabajar y para defenderse. El duelo criollo, donde el cuchillo sería el elemento central, es la mayor apuesta de estos personajes, pues sus vidas están en juego.

Sobre este particular, Moffatt (1974, p. 116) afirma que el duelo posee algo de ballet y bastante de juego y en él se misturan técnicas de astucia y coraje con movimientos de danza. Este duelo, en el caso del gaucho (y quizá entre compadres) se particulariza porque quien gana se preocupa con el perdedor, existe respeto y empatía por el muerto. Moffatt (1974, p. 118) refiere que el hecho de matar en lucha cuerpo a cuerpo, representa una estrecha relación entre los adversarios y esa distancia mínima entre ellos se refleja en el "tesoro" de los que luchan: la dignidad.

La dignidad y la valentía que, en Borges, aparecen en un pasado familiar de militares y batallas, pero que en él llegan a través de su escritura en la secta de los *cuchilleros* del arrabal, en la religión del coraje[5]. Virtudes que el personaje borgeano exhibe en un espacio marginal que comparte con su contracara, el simple y pacifico vecino de barrio.

El barrio popular argentino está presente en Borges con bellas imágenes que contrastan con las sangrientas luchas de sus guapos. Así, se observa esa otra Buenos Aires de calma y serenidad en aquel barrio pretérito de Palermo cuando "las noches impacientes de octubre sacaban sillas y personas a la vereda y las casas ahondadas se dejaban ver hasta el fondo y había luz amarilla en los patios, la calle era confidencial y liviana y las casas huecas eran como linternas en fila" (BORGES, 2004, p. 108).

Este fragmento de "Palermo de Buenos Aires", sin negar ese otro personaje *criollo* cuya actitud y estampa contrasta con los habitantes humildes de la Buenos Aires borgeana, remite a las calles sosegadas, a las casas humil-

5 Idea que Borges, en entrevista con Esther Vázquez, ejemplifica con la siguiente declaración: "Y luego, en una saga escandinava encontré una frase que corresponde exactamente a esa idea. Se trata de unos vikings que se encuentran con otros y les preguntan si creen en Odín o en el Cristo blanco y uno responde: 'Creemos en nuestro coraje'. Corresponde a la ética de los cuchilleros" (BORGES apud VÁZQUEZ, 2007, p. 54-55).

des y acogedoras, a los vecinos simples que colocan las sillas en las veredas, a los patios, al mate, en fin, a la tranquilidad de los barrios marginales[6].

Y ese salir de las casas simples o del cuarto del conventillo, es visto por Moffatt (1974, p. 105) como un acto de intimidad, una relación de cercanía entre el vecino y el exterior del barrio (las veredas y las calles). En este sentido, el psicoterapeuta observa que el pobre siente seguridad en la calle en contraposición con el miedo fóbico que ésta ocasiona en el burgués. Exterior que no es un elemento determinante sólo en los personajes del barrio suburbano argentino, pues también el gaucho está determinado por ese *afuera*. Moffatt (1974, p. 117) explica que, en la pampa, el gaucho siempre busca un espacio exterior (el único interior es su adentro -poco se habla del gaucho en su rancho-), pues la mayor parte del tiempo se mueve en ese inmenso e infinito *mar verde embalsamado* en el cual, como antes el indio -en el desierto pampeano-, es un solitario navegante.

El otro espacio, el del vecino del barrio, puede ser el conventillo, pero aquí la relación es diferente. No existe ese calor de la intimidad, pues en el conventillo, el cuarto es un espacio pequeño, caro (los dueños explotaban a los pobres), símbolo de pobreza y su exterior es, muchas veces, sinónimo de peleas y desentendimiento.

Y así, en las observaciones de Moffatt, se nota que entre los integrantes de los diversos espacios marginales que circundan el centro de la ciudad existen algunas diferencias sociales, económicas o históricas, pero también hay semejanzas muy interesantes para ser pensadas. La relación libre y de intimidad con el exterior de su vivienda es trazo común entre vecinos, compadres y gauchos. También lo son el truco, el mate y algunos géneros musicales como la milonga y el tango. Y estrechando más las vinculaciones, entre el gaucho y el tanguero del suburbio, las diferencias que entre ellos existe en el uso del cuchillo, en la visión de la mujer, en el peso del pasado y en el del inevitable destino, parecen entrecruzar peculiaridades para dar un cierto tono de aproximación en la aparente divergencia.

En este sentido, Moffatt (1974, p. 129) enumera una serie de diferencias entre los personajes de la gauchesca y del tango que los liga de forma singular. En lo que respecta a cuestiones de género y de ascendencia genealógica, la figura del hombre es central en la vida del gaucho y el padre

6 Sarlo (1995, p.54) explica sobre este espacio que cuando “Borges está comenzando a escribir, compadritos y orilleros perdían sus rasgos más agresivos para incorporarse como tipos a la nueva síntesis del barrio popular”. Así vemos que la creación borgeana, además de una inclinación por lo marginal, está también vinculada con la recuperación de otro prototipo de argentino que, quizá, no es como Borges lo escribe, pero que, postulándose como un cultor del coraje, sirve perfectamente de personaje mítico para una ciudad de iguales características. Un hombre mito para un espacio mito que se posiciona junto al arquetipo nacionalista gaucho.

un elemento preponderante e indiscutido en su formación. Ya en el tango la figura de la mujer es el centro de atención y es el papel materno el que tiene la preponderancia. Lo femenino y lo masculino condicionan la historia y el presente de los personajes. La *vieja* y la *mina* que se va en el tango y el *tata* y el *hombre de campo* en la gauchesca. También los destinos de ambos personajes están teñidos por la tragedia y por el alejamiento. El gaucho es perseguido y termina siendo un fugitivo de la justicia, mientras que en el tango es la mujer quien huye y termina perdida o fugitiva de quien canta su pena.

Nótese que esta particularidad de la mujer que huye de su entorno es un trazo de tangos que Borges parece apreciar poco. Para el escritor argentino, los primeros tangos, aquellos perdidos en el pasado, son los que muestran el valor de los habitantes del suburbio. Así, Borges (2000, p. 168) se pregunta sobre esos tiempos pretéritos en "El tango" cuando escribe: "¿Dónde estará (repito) el malevaje / Que fundó, en polvorientos callejones / De tierra o en perdidas poblaciones, / La secta del cuchillo y del coraje?". También Borges (2000, p. 170) recuerda aquel pasado en "Milonga de Jacinto Chiclana": "Algo se dijo también / De una esquina y de un cuchillo; / Los años nos dejan ver / El entrevero y el brillo".

En estos versos, se repara, como bien refiere Jaime Alazraki (1983, p. 136), que para Borges el cuchillo y su dueño son una parte inevitable de la propia historia argentina, una realidad de la cual no se puede escapar y que, justamente, el argentinismo borgeano reside en el hecho de enfrentar tal realidad sin adornos localistas o nacionalistas. Esos compadres borgeanos, esos nuevos mitos, no son personajes del centro de la moderna ciudad ni prototipos del campo, aunque algo de ambos espacios posa ser relacionados a los mismos, pues el compadre usa el cuchillo con destreza y llega hasta el centro en noches de tango. El cuchillo, el duelo, la muerte[7], el baile, todo es sinónimo de valor en esta figura casi urbana, en este modelo de coraje de los márgenes de la moderna Buenos Aires:

> Somos unos dejados de la mano de Dios, nuestro corazón no confirma ninguna fe, pero en cuatro cosas sí creemos: en que la pampa es un sagrario, en que el primer paisano es muy hombre, en la reciedumbre de los malevos, en la dulzura generosa del arrabal. Son cuatro puntos cardinales los que señalo, no unas luces perdidas. El *Martín Fierro*, el *Santos Vega* el otro *Santos Vega*, el *Facundo*, miran a los prime-

7 Los compadres, como los gauchos, serían personajes que, como refiere Moffatt (1974, p. 109), no sólo no niegan la muerte, sino que la aceptan desde la vida. En este sentido, escribe Borges (2004, p. 167) en "El desafío", en Evaristo Carriego que estos hombres se vinculaban a "la dura y ciega religión del coraje, de estar listo a matar y a morir".

> ros que dije; las obras duraderas de esta centuria miraran los últimos. [...] De la riqueza infatigable del mundo, sólo nos pertenecen el arrabal y la pampa (BORGES, 1995, p. 25).

Y así como en Borges el campo y el margen de la ciudad son abordados como espacios de gran intimidad con la argentinidad, como se observa en la frase borgeana que afirma que "de la riqueza del mundo, sólo nos pertenece la pampa y el arrabal", en Moffatt (1974, p. 127) esa intimidad se da en la presencia de la cultura gaucha en los primeros tangos. Hecho que, territorialmente, se explica por el asentamiento de inmigrantes en la zona del puerto de Buenos Aires, en el barrio de La Boca, y su posterior integración con elementos del folclore gaucho de la zona del Abasto (donde lo urbano toca lo rural) y con los *carreros* que iban del campo a la ciudad.

Como se puede observar, el tango, de cierta forma, aproxima elementos del orbe, del campo y del arrabal. Y de este último ámbito, el ritmo musical que más vincula al compadre con la danza es justamente el tango.

El tango, para algunos historiadores, sería una especie de elemento substitutivo del cuchillo. Así, Andrés Carretero (1999a, p. 79) afirma que el compadre se adapta a las nuevas condiciones de la ciudad donde vive y trabaja y por eso abandona las zonas marginales para radicarse en barrios urbanizados donde prefiere "locales y lugares donde no era necesaria la exhibición cotidiana de la guapeza, del machismo, pero sí de la prestancia personal y la idoneidad para bailar la milonga y el tango".

Pero ese abandono de costumbres marginales y del cuchillo por lugares nuevos y el tango puede observarse desde otra óptica. Es verdad que no se danza con el cuchillo en la cintura, pero la representación del uso de este en el tango puede dar lugar a algunos cuestionamientos sobre la substitución aludida. Esta separación danza/cuchillo puede ser relativizada, por ejemplo, en la visión de Moffatt (1974, p. 124-125) que ve en el tango una especie de dramatización corporal de dos acciones. Una vinculada a la cópula y la otra relacionada con el duelo de cuchillo:

> [...] el tango bailado tiene elementos de la dramatización corporal de dos actos que son fundamentales en el ambiente marginal del prostíbulo: el acto sexual y el duelo a cuchillo. Si se analiza el sentido de la expresión corporal en los pasos del tango (la quebrada, la sentada, la corrida, el ocho, el paso atrás y los firuletes), se verá que pueden considerarse una estilización (nosotros diríamos "dramatización") de coito heterosexual y de pelea entre dos hombres (que, debido a la daga, tiene también algo de coito).

Los pensamientos de Moffatt parecen diluir la idea de un intercambio en el cual el compadre guarda el cuchillo para dedicarse a la danza. En un tango, el compadre lucha y cada nueva melodía es un duelo que se reedita. El corte y la nota musical se funden en los movimientos del hombre del arrabal e, inevitablemente, los *aceros brillan* al ritmo de este ritmo suburbano.

En el cuchillo, en la orilla de la ciudad, en la lucha simbólica, las ideas sobre los personajes de los márgenes y el tango se mezclan y convergen en un universo de variadas peculiaridades. Universo que engloba la disolución de la separación entre armas y danza de Moffatt, la existencia de valor extremo en la idea borgeana de compadres de los primeros tangos, y hasta la visión de diestros bailarines, que no pasan los días entre mujeres y bares, sino en el trabajo y en la dignidad del esfuerzo cotidiano, como la de Carretero.

Y esa relación existente entre el tango y la marginalidad no es un elemento casual, pues el origen de esta melodía, aunque existan algunas diferencias sobre los primeros bailarines, se vincula a los márgenes de la ciudad. Carretero (1999a, p. 22), para quien sería mitológica la idea de que esta danza comienza con bailes entre hombres, refiere que el tango nace en lugares como prostíbulos y patios de conventillos. Por su parte, Moffatt (1974, p. 124) recuerda que esta música nace en los "piringundines" (prostíbulos) y afirma que en los comienzos es danzada entre hombres que esperan su vez para acceder a una prostituta y que las letras del tango poseen carácter obsceno. Edwin Williamson (2006, p. 66), sobre este particular origen, también dice que el tango primitivo nace en prostíbulos y salones de baile de los márgenes y que las letras de esta melodía se vinculaban a las prácticas sexuales:

> [...] hacia la década de 1890 el tango primitivo había nacido en los burdeles y salones de baile de las orillas. Sus letras estaban salpicadas de dobles sentidos referentes a las prácticas sexuales más groseras, mientras que el baile que las acompañaba parecía remedar el mismo acto de la cópula. Ninguna mujer decente de ninguna clase habría querido tener algo que ver con el tango, porque era la música de las prostitutas y sus clientes, y no era raro que una pareja de hombres ejecutara el baile entre sí mientras esperaban su turno en el burdel o en los boliches de esquina, típicos de los arrabales.

Como se observa, los prostíbulos y el suburbio también poseen una afinidad especial. Según Moffatt (1974, p. 123), la utilización de los primeros se debe, en parte, al número mayor de hombres (la mano de obra) que

de mujeres en el suburbio y porque algunas de estas huyen hacía la ciudad con personas de mejor situación económica (el "bacán").

Otro elemento importante en el origen del tango es la relación que existe entre este ritmo musical y la inmigración. Las masas inmigratorias poseen un papel importante tanto en la constitución del tango como en su recepción. Al respecto, Javier Campo (2009, p. 12) refiere que:

> Entre 1870 y 1890 más de un millón de inmigrantes ingresaron al país, según censos oficiales. La mayoría se asentó en las cercanías del puerto de Buenos Aires, arrabal también, y en los barrios periféricos de la ciudad, llegando a constituir más del 60 por ciento de la población. Trajeron muchas costumbres e ideas bajo sus raídas ropas, materia de transformaciones sociales incisivas. Voluntades políticas y artísticas, indistintamente, se adivinaban a trasluz. En esa melange el tango acuso las influencias de la inmigración en su formación tanto como el arrabal.

Según Moffatt (1974, p. 91), una de las subculturas históricas que conforman la cultura popular argentina actual es la *tanguera*, la cultura del suburbio, que es justamente la que funde la segunda generación de inmigrantes europeos con los últimos gauchos de los márgenes citadinos.

En el suburbio, el tango y el extranjero están unidos estrechamente y las temáticas tocadas en esa música popular pueden ser entendidas a través de la reflexión de los procesos sufridos por los inmigrantes llegados a la Argentina a partir de 1880[8]. De acuerdo con Moffatt (1974, p. 122), la pérdida de la mujer (del objeto amoroso), tema central de muchos tangos, representa, entre otras cosas, la pérdida del lugar de origen. Temáticas como la explotación social y la pobreza también forman parte de las letras de tango. Estas cuestiones están vinculadas a las falsas promesas de trabajo y vida decente del gobierno argentino que acaban premeditadamente con el sueño europeo de "hacer la América" y volver al viejo continente. Promesas rotas que sumerge a partes de la "nueva mano de obra barata argentina" en la pobreza y en el *destierro* de los conventillos. Así, no una mujer y sí la oligarquía argentina es la máxima expresión de esa traición que, en el tango, se narra en las entrelíneas (MOFFATT, 1974, p. 127).

Para Moffatt (1974, p. 128), la oligarquía del país roba el trabajo del inmigrante, luego la mujer (el "bacán" que la lleva al "cotorro") cuando

---

8 El sufrimiento del inmigrante que alude Moffatt estaría ligado a los tangos más melancólicos y no a las letras que componen el tango reo, aquel de los relatos suburbanos de cuchillo que lejos está, según Campo (2009, p. 13) de la madre que todo perdona, de la novia santa y del barrio como ámbito de felicidad.

esta intenta mejorar de vida, y, por último, cuando el hombre del arrabal canta sus penas por las pérdidas aludidas en el tango, la oligarquía roba esta música para divertir a los ricos. Este proceder deja, para los integrantes del suburbio, dos posibles salidas, una es la prostitución y la otra la delincuencia, hecho por el cual cada tango tiene algo de "reproche", pero también, posee algo de perdón.

Pero quizás, el punto de convergencia entre el tango sentimental al cual refiere Moffatt y aquel de los duelos de cuchillo que tanto admira Borges sea justamente la mujer que abandona al hombre dejando en él sentimientos que parecen no coincidir con los propios de un integrante de los márgenes de la ciudad. Así, algunas letras muy populares como "Mi noche triste" (1917) de Pascual Contursi ("Percanta que me amuraste en lo mejor de mi vida dejándome el alma herida y espina en el corazón") o "Malevaje" (1929) de Enrique Santos Discépolo ("El malevaje extrañado me mira sin comprender, me ve perdiendo el cartel de guapo que ayer brillaba en la acción"), dejan entrever tales situaciones.

Estos casos de abandono, que en principio parecen contener una especie de burla, pueden ser entendidos como alusión a una problemática solapada mucho más complexa. En el tango siempre se pierde algo. La mujer que deja su hombre para intentar una vida mejor es una temática tanguera recurrente, así como el abandono y su consecuente duelo (que también es duelo de la patria). Tal vez, ese fatalismo del tango sea, como opina Moffatt (1974, p. 123), la absorción de ese duelo de abandono, de ese sufrimiento, por la música popular; duelo que en el fondo deja entrever una pérdida más antigua, la pérdida de la patria y una pequeña esperanza, la de recuperar la mujer amada, es decir, volver a la tierra natal.

Pero ese abandono, que en la visión de Moffatt puede ser de la tierra perdida, en los tangos menos melancólicos, en los tangos reos parece aproximarse más a la pérdida de la mujer que abandona el suburbio para buscar una mejor vida, objetivo que no siempre se alcanza. La mujer deja el barrio por ambición, por amor o para olvidar una vida precaria de sufrimientos y privaciones con resultados disímiles. Así, por ejemplo, en "Tortazos" (milonga de 1930), música de José Razzano y letra de Enrique Maroni, la mujer consigue su objetivo:

> Te conquistaron con plata
> y al trote viniste al centro,
> algo tenías adentro
> que te hizo meter la pata;
> al diablo fue la alpargata
> y echaste todo a rodar;
> el afán de figurar

> fue tu "hobby" más sentido
> y ahora hasta tenés marido…
> las cosas que hay que aguantar.
> (CAMPOS, 2009, p. 101)

En los abandonos del tango, explica Moffatt (1974, p. 125), el amor por la mujer pasa a ser odio por la traición y se conforma una relación especial que no tiene tres extremos (la mujer, el hombre y el nuevo hombre), sino cuatro. La estructura del tango que versa sobre el hombre traicionado, además de este último, de la mujer traidora y del tercero en discordia, cuenta con otro tercero a quien se cuenta la historia. Este personaje, especie de substituto de la mujer, es utilizado para mitigar la pena, para "llorar juntos la soledad" y algunas veces no es otra persona, pues la pobreza o incluso la misma muerte puede ser la interlocutora.

Todos estos ejemplos de lo cotidiano en el ambiente marginal dejan entrever, como bien afirma Moffatt, que la vida de los arrabales está en el tango como en ningún otro lugar al ponto de pensarse que es posible escribir con la experiencia tanguera una especie de *Ilíada* de los suburbios. Así de esencial es para la argentinidad popular este ritmo musical. Ritmo que, para Moffatt (1974, p. 131), posee un período de *gestación*, de 1880 a 1900, en el prostíbulo, con letras obscenas y mezclándose con estilos criollos que llegan de tierra adentro (los payadores); una *infancia*, de 1900 a 1920, en el suburbio y todavía sin letra; una etapa *adulta*, de 1929 a 1940, cuando conquista el centro y aparece la época de oro de Carlos Gardel; y una *ancianidad*, de 1940 a 1960, etapa de letras y de orquestras sofisticadas y de tangos que hablan de tango, etapa de agonía y muerte que se entiende sólo en su relación con al arte, pues el tango continua viviendo como folclore.

Y así como, para Moffatt, el tango y la cultura popular de los márgenes son una parte esencial de la constitución de la identidad de los argentinos, en Borges, el tango es la esencia argentina hecha música. Así, en "Ascendencias del tango", Borges (2002, p. 99) afirma que esta melodía "es la realización argentina más divulgada, la que con insolencia ha prodigado el nombre argentino sobre el haz de la tierra. Es evidente que debemos averiguar sus orígenes y prescribirle una genealogía donde no falten ni la endiosadora leyenda ni la verdad segura".

Para el escritor de *El Aleph*, la argentinidad y el tango poseen una innegable relación de intimidad, pero es el tango antiguo aquel que para Borges representa mejor la imagen de los suburbios de la ciudad moderna. En aquellos tangos, todavía los compadres no habían pasado del arrabal al centro, del cuchillo al amor pasional y de la rebeldía a la obediencia

de la ley[9]. Y sobre esas diferencias existentes dentro de este género musical, Borges (1995, p. 29-30) añade en "Carriego y el sentido del arrabal" que: "Una cosa es el tango actual, hecho a fuerza de pintoresquismo y de trabajosa jerga lunfarda, y otra fueron los tangos viejos, hechos de puro descaro, de pura sinvergüencería, de pura felicidad de valor. Aquéllos fueron la voz genuina del compadrito".

En Borges, como también en Moffatt, el tango es otro elemento esencial a través del cual se expresan los grupos marginales argentinos, los que conforman la cultura popular del país. Como dice Carretero (1999b, p. 17): "casi toda la música que en Buenos Aires [...] se escucha y se consume, la música que atrae, que preocupa y emociona a sus hombres, es de origen popular".

Popular es la música de los márgenes, la inmigración y la migración interna en los conventillos y casas humildes del barrio, los gauchos de la pampa, todo aquello que Borges, y también Moffatt, conocen y reconocen como elemento desviado de la centralidad y del supuesto prestigio del urbano, sí, pero esencial en la cultura y en la identidad argentina.

9 Los primeros tangos a los que Borges refiere coinciden con los que Campo (2009, p. 14) designa como reos, aquellos que versan sobre "malevos que hacían relucir sus cuchillos ante cualquier afrenta, ladrones que 'trabajan' o cumplen una pena, pero nunca se arrepienten, compadritos o caferatas que dan la biaba a la mina o -ante su traición amorosa- la matan sin misericordia". Ya ese estilo con el cual Borges no concuerda se aproxima a las letras del tango moral, aquel que "comenzó a dar consejos amparándose en una tabla de valores morales copiada con puntos y comas de los manuales higienistas y de buena conducta forjados en los escritorios de los funcionarios y letrados de esta nueva ciudad cosmopolita" (CAMPOS, 2009, p. 13).

## REFERÊNCIAS


ALAZRAKI, J *La prosa narrativa de Jorge Luis Borges*. Madrid: Gredos, 1983.

ALTAMIRANO, C.; SARLO, B. *Ensayos argentinos*: De Sarmiento a la Vanguardia. Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina, 1997.

BORGES, J. L.; BULLRICH, S. *El compadrito*. Buenos Aires: Emece, 2000.

BORGES, J. L. *El tamaño de mi esperanza*. Buenos Aires: Seix Barral, 1995.

BORGES, J. L. *Obras Completas*. Buenos Aires: Emecé, 2004.

CAMPO, J. (comp.). *Tangos reos*. Buenos Aires: Terramar, 2009.

CARRETERO, A. M. *El compadrito y el tango*. Buenos Aires: Continente, 1999a.

CARRETERO, A. M. *Tango:* testigo social. Buenos Aires: Continente, 1999b.

FRANCO, R. O. *El otro Borges, el primer Borges*. México-Buenos Aires: El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, 1993.

MOFFATT, A. *Psicoterapia del oprimido*. Buenos Aires: ECR, 1974.

SARLO, B. *Borges, un escritor en las orillas*. Buenos Aires: Ariel, 1995.

SARLO, B. *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007.

VÁZQUEZ, M. E. *Borges. Sus días y su tiempo*. Buenos Aires: Victoria Ocampo, 2007.

WILLIAMSON, Edwin. *Borges*: una vida. Buenos Aires: Seix Barral, 2006.

# EU PESQUISO, TU PESQUISAS E NÓS NOS AJUDAMOS: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA EM LETRAS[1]

*Angelise Fagundes*[2]
*Marcus V. L. Fontana*[3]

## INTRODUÇÃO

> [...] lo interesante del proceso de comunicación es que nos permite tomar conciencia de que las palabras que salen de nuestro cuerpo, ya sea en forma escrita, hablada o cantada, vuelan en el espacio cargadas de eco de otras voces que ya antes de nosotros las habían pronunciado (ESQUIVEL, 2014, p. 194).

Por que e para que estudamos? Por que e para que pesquisamos? São perguntas cujas respostas podem parecer óbvias, mas que precisamos nos fazer uma e outra vez sempre que decidimos enveredar pelas trilhas de uma nova pesquisa. De maneira singela, podemos dizer que estudamos, pesquisamos para aprender, para conhecer sobre determinado tema que ou nos é caro ou precisamos dar conta por ser significativo para nosso *quehacer* profissional.

Etimologicamente, os verbos aprender e conhecer nos indicam um caminho bastante instigante que nos conduz ao fundamento da pesquisa em Letras. Conhecer deriva do latim *cognocere,* e o significado principal desse verbo é o mesmo que se preservou no nosso idioma – ato de

---

1 Pesquisas de Doutorado dos autores com aplicação e aperfeiçoamento em grupos de pesquisa; "Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Formação Docente e Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas" (POLIFONIA) – UFFS.

2 Doutora em Educação (UFSM), professora adjunta da área de ensino de espanhol da UFFS, Cerro Largo.

3 Doutor em Educação (UFSM). É professor adjunto do Curso de Letras da UFFS e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM.

tomar conhecimento (CASTELLO; MÁRSICO, 2007). Conhecimento como resultado de conhecer. Aprender, por sua vez, derivado do verbo *prehendo*, significando tomar, colher. Pressupõe, como apontam Castello e Mársico, "a ideia de que o conhecimento é algo que se toma e se assimila" (2007, p. 120). Pesquisamos, portanto, a fim de tomarmos para nós, para assimilarmos, para conhecermos os saberes necessários à nossa profissão e a nossa vida. Como educadores, pesquisamos para aprimorarmos nossos conhecimentos e proporcionarmos situações aos nossos alunos onde eles também possam ampliar seus saberes. Pesquisamos para dialogar com muitas outras vozes que, assim como nós, estão em busca de compreensão, de entendimento.

Não raro, nossos estudantes que ingressam no mundo da pesquisa acadêmica, seja por meio da iniciação científica, seja por meio da escrita de seus trabalhos de conclusão de curso, veem-se perdidos no momento de iniciar uma atividade de investigação. É principalmente para estes jovens pesquisadores que escrevemos este capítulo, ainda que, talvez, os mais experientes possam beneficiar-se de algumas de nossas sugestões. Aqui, sistematizamos um método relativamente simples, mas que se originou de longos e intensos estudos sobre metodologia. A simplicidade só floresce quando submergimos na complexidade e dela, com muito esforço, logramos emergir. Compartilhamos aqui o caminho metodológico que nos permitiu, em diferentes momentos, viabilizar nossas pesquisas quando da escrita de nossas teses e o que temos orientado a estudantes de graduação e pós-graduação vinculados ao nosso trabalho, com alguma variação, evidentemente, de acordo aos objetivos de cada projeto que nasce.

Nas próximas seções, discutiremos, primeiro, a entrevista narrativa como instrumento de coleta e caminho para (re)pensar a pesquisa em Letras (FAGUNDES, 2018); na sequência, pensamos o tratamento dos dados coletados, apresentando uma espécie de tutorial para a transcrição da entrevista narrativa (FAGUNDES, 2018); por fim, exploramos a técnica e as possibilidades da hermenêutica crítica reconstrutiva como ferramenta para a análise de dados (FONTANA, 2015). Como já afirmamos, este é apenas um caminho, mas por meio dele temos obtido resultados bastante significativos tanto em nosso trabalho como pesquisadores quanto como orientadores.

# A ENTREVISTA NARRATIVA COMO CAMINHO PARA (RE)PENSAR A PESQUISA EM LETRAS

> Lo recuerdo (yo no tengo derecho a pronunciar ese verbo sagrado, sólo un hombre en la tierra tuvo derecho y ese hombre ha muerto) con una oscura pasionaria en la mano, viéndola como nadie la ha visto, aunque la mirara desde el crepúsculo del día hasta el de la noche, toda una vida entera. Lo recuerdo, la cara taciturna y aindiada y singularmente remota, detrás del cigarrillo. Recuerdo (creo) sus manos afiladas de trenzado. Recuerdo cerca de esas manos un mate, con las armas de la Banda Oriental [...] (BORGES, 1998, p. 123).

Funes, personagem central do conto homônimo de Borges, era um "memorioso", ou seja, recordava-se de cada detalhe de todas as coisas que havia visto, vivido, lido. Lembrava-se da forma das nuvens austrais do amanhecer de 30 de abril de 1882. Não esquecia. Recordar, para ele, no entanto, não era simples. "Cada imagen visual estaba ligada a sensaciones musculares, térmicas, etcétera. Podía reconstruir todos los sueños, todos los entre sueños" (BORGES, 1998, p. 131).

Recordar, para nós, que não somos uma personagem de Borges, é reconstruir uma rede de sentidos, envoltos em sentimentos, sensações, emoções. Recordar, para nós, também não é tarefa simples. Trata-se (por que não?) de habitar o mítico vilarejo Macondo, de "Cem Anos de Solidão", de García Márquez, vivendo a insônia e o esquecimento como uma peste. Trata-se de preencher o tecido narrativo de nossos esquecimentos com pedaços do vivido e remendos de entendimento. Trata-se de observar e interpretar este vivido. Trata-se de nos colocarmos diante dos fatos e construirmos caminhos, análises, possibilidades.

A escritura desta seção caminha em busca destas possibilidades de fiar sentidos nas pesquisas através da entrevista narrativa. Para tanto, consideramos a entrevista narrativa como o instrumento de captura das memórias, como um fio de Ariadne em busca de Mnemosine, em busca do arcabouço de experiências docentes, discentes, etc., que apontarão contornos, caminhos, mapas, territórios. Nesta seção, no entanto, apenas abarcaremos algumas das especificidades da entrevista narrativa, a fim de compreender melhor seu funcionamento, bem como sua contribuição para as pesquisas em Letras.

Ao definirmos uma metodologia de coleta de dados para nossas investigações, algumas perguntas iniciais nos parecem fundamentais: 1) Por que esta metodologia é adequada ao que nos propomos realizar? 2)

Há outra metodologia que contemple nossos objetivos de forma adequada? 3) Esta metodologia dará conta de abarcar nossas necessidades de pesquisa? De que forma contemplará nossos propósitos? 4) Ao usar esta metodologia e não outra prevalecerá a ética de pesquisa necessária ao nosso trabalho? Certos de que a escolha se adéqua ao nosso propósito, é preciso considerar o método escolhido e suas nuanças no campo de investigação, sem perder de vista que ainda que o método nos dê um caminho, sempre é possível criarmos nossas próprias formas de caminhar.

A entrevista narrativa, por exemplo, tem sido utilizada em análises de memórias docentes, em especial, em narrativas (auto)biográficas. Ainda que este instrumento esteja fortemente ligado às escritas e construções orais que envolvam as histórias de vida dos colaboradores presentes no processo de pesquisa, não é a única possibilidade de caminhar. Entendemos a entrevista narrativa como um gênero discursivo que permite visualizar, através do funcionamento da língua, práticas comunicativas amplas, pois, como destaca Barthes (1976, p.25), "o ser humano é essencialmente um contador de histórias que extrai sentido do mundo através das histórias que conta." E isto não se restringe apenas ao narrar sua existência, mas a narrar fatos periféricos ao seu (con)viver, etapas e/ou fatos significativos (ou não) a sua trajetória profissional. Além disso, a entrevista narrativa serve como instrumento significativo para a análise a partir de um paradigma interpretativo, como a hermenêutica reconstrutiva.

Dessa forma, este instrumento de captura de dados pode ser utilizado para além da análise de (auto)biografias, pois apresenta campo vasto de possibilidades de levantamento de dados através de sua utilização. Tais possibilidades têm sido apresentadas nas pesquisas desenvolvidas pelas Ciências Sociais, como mostram Weller e Pfaff (2011), em obra organizada por eles, intitulada "Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação – teoria e prática". A entrevista narrativa permite narrar vivências, situações acadêmicas que auxiliaram nos processos de formação inicial, por exemplo, ainda que não narre especificamente aspectos particulares da vida, das práticas dos envolvidos.

Este tipo de instrumento de captura de dados é, segundo, Miguel (2010, p. 3),

> uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos das Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano.

Usualmente, pesquisadores optam entre três tipos clássicos de entrevistas: (1) a estruturada; (2) a semiestruturada; e a (3) não estruturada. Manzini (2004) entende por entrevista estruturada aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade. Já a semiestruturada é conduzida por um roteiro previamente elaborado, composto por questões abertas. A não estruturada, por sua vez, é aquela que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado. A entrevista narrativa, contudo, escapa à tríade tradicional, sendo considerada "uma técnica específica de coleta de dados" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 90).

É importante destacar que, independente-mente do tipo de entrevista escolhida para um trabalho em Letras, é fundamental preocupar-nos com a elaboração das perguntas que serão feitas, ou seja, é imprescindível saber o que perguntar, a quem perguntar e como perguntar. Questões mal formuladas e executadas de forma errônea provocarão obstáculos ao desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, vale mencionar o que propõem Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 95) a respeito da entrevista narrativa:

> Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais válida da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da EN restringem o entrevistador. A EN vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em perguntas-respostas.

O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista e, frente a isto, propõem quatro fases para o desenvolvimento da entrevista narrativa, segundo Para Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 96): "ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva". Para cada fase, de acordo com os autores, conforme mostra a Tabela 1, é sugerido um conjunto de regras que servem muito mais para guiar e orientar o entrevistador.

**Tabela 1** – Fases da entrevista narrativa

| Fases | Regras |
|---|---|
| Preparação | *Exploração do campo*<br>*Formulação de questões exmanentes** |
| Iniciação | Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais. |
| Narração central | Não interromper; somente encorajamento não verbal para continuar a narração; esperar para os sinais de finalização ("coda"). |
| Fase de perguntas | Somente "que aconteceu então?"; não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir sobre contradições; não fazer perguntar do tipo "por quê?"; ir de perguntas exmanentes para imanentes. |
| Fala conclusiva | Parar de gravar; são permitidas perguntas do tipo "por quê?"; fazer anotações imediatamente depois da entrevista |

*Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem; questões imanentes são os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração, trazidos pelo informante (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 97).
**Fonte:** JOVCHELOVITCH; BAUER (2014).

A respeito da entrevista narrativa como técnica de captura de dados para a pesquisa, Miguel (2010, p. 4) salienta que "entrevistamos porque temos interesse nas histórias de outras pessoas; temos interesse pelo outro, por suas histórias, reflexões, ordenamentos dos fatos e acontecimentos". Não se buscam respostas específicas nestas práticas sociais. O que se quer com elas é compreender experiências, significados que estas pessoas atribuem ao vivido; identificar o quanto uma experiência – seja como aluno, seja como professor – colabora, por exemplo, na formação profissional do sujeito.

## O TRATAMENTO DOS DADOS: UM TUTORIAL PARA A TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Para além da busca por informações, a entrevista narrativa requer atenção com a análise dos dados, a fim de proporcionar à pesquisa consistência suficiente para a sua validade. No tocante à análise, Jovchelovitch e Bauer (2014) resgatam questões importantes. A primeira delas diz respeito à transcrição das gravações. Passo fundamental e já considerado parte da análise dos dados, a transcrição das entrevistas narradas requer,

por mais cansativo que seja o trabalho, extrema atenção do pesquisador. Recomenda-se, inclusive, que essa não seja uma fase terceirizada no processo de pesquisa, pois é parte constituinte da análise.

A fim de não terceirizarmos um dos processos mais importantes de nossas pesquisas de doutoramento, precisamos estudar e minerar incansavelmente recursos disponíveis na internet. Para tanto, buscamos, primeiramente, escolher o recurso que melhor se adaptou a nossos interesses de pesquisa. É preciso comentar que nos empenhamos sempre, nesse processo, no sentido de atentar para recursos gratuitos e acessíveis, justamente para que nossos estudantes, depois, pudessem fazer uso de nossas descobertas sem preocupar-se com gastos.

O trabalho prático teve início com a gravação das entrevistas com nossos colaboradores de pesquisa. Para isso, utilizamos o gravador de voz do celular. Feita a gravação, preparamos os áudios e os transcrevemos. O melhor recurso que encontramos e que disponibilizamos aqui, em formato tutorial, foi o **Google Documentos *on-line*** e seus complementos (recurso Google Drive). Para a transcrição, seguimos duas etapas que apresentamos na sequência.

**Etapa 1 – Preparação do áudio**

**Configurações de áudio para capturar som do computador:**

- Alto-falantes, canto direito da tela do computador (clica com o botão direito do mouse);
- Dispositivo de gravação;
- Habilitar “mixagem estéreo”;
- Aplicar.

**Edição de áudio para melhor captação do Google Documentos (on-line):**

- Grave as entrevistas em locais pouco ruidosos;
- Use, preferencialmente, o celular para a gravação;
- Copie o arquivo de áudio para um computador e o converta ao formato MP3 (*Format Factory* é um bom programa gratuito para isso – https://formatfactory.br.uptodown.com/windows);
- Com o apoio do *software* gratuito Audacity, amplifique o som para que o Google Documentos capte melhor o áudio da entrevista (https://audacity.br.uptodown.com/windows). Para isso, primeiro use as teclas de atalho e os menus para duplicar a faixa de áudio, tornando-a estéreo: ctrl+a para selecionar todo o áudio + editar + duplicar (Figura 1 e 2). Por fim, acione o menu efeito seguido do comando amplificar (Figura 3).

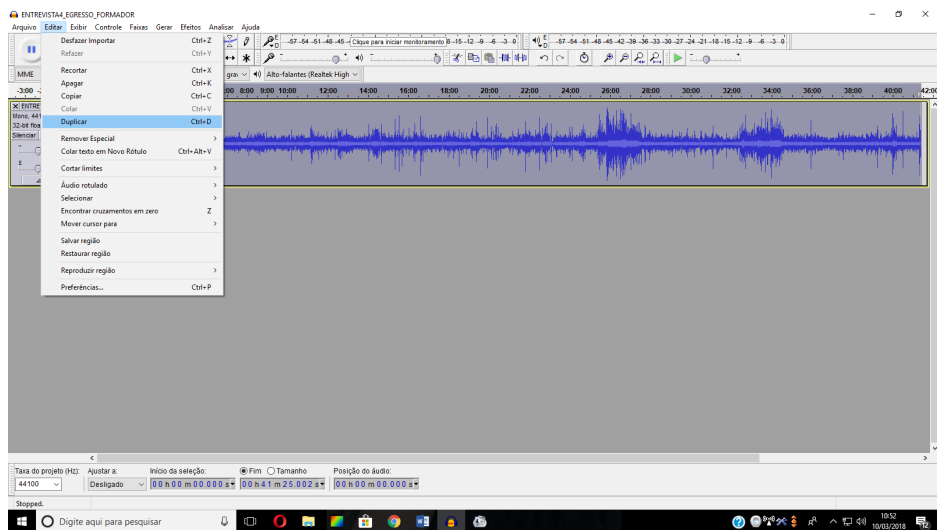
Figura 1- Audacity com faixa de áudio selecionada

Fonte: Os autores (2018).

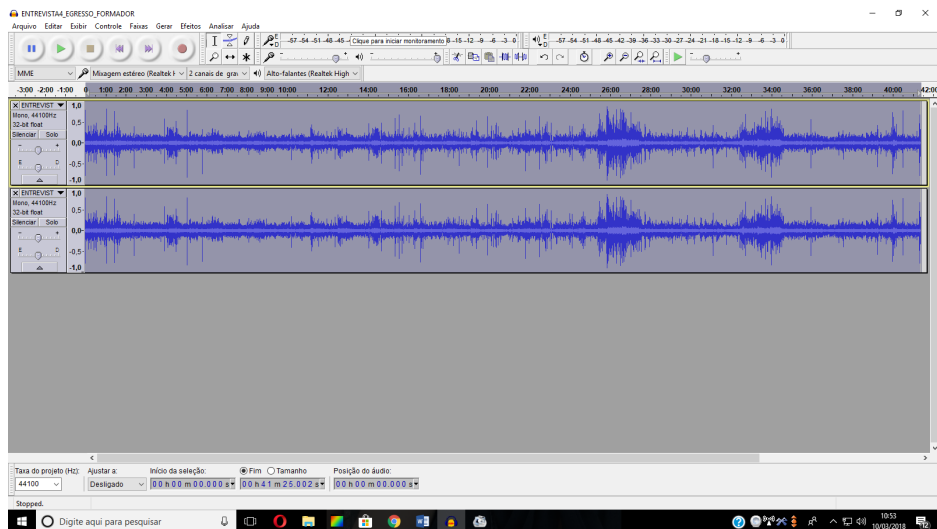
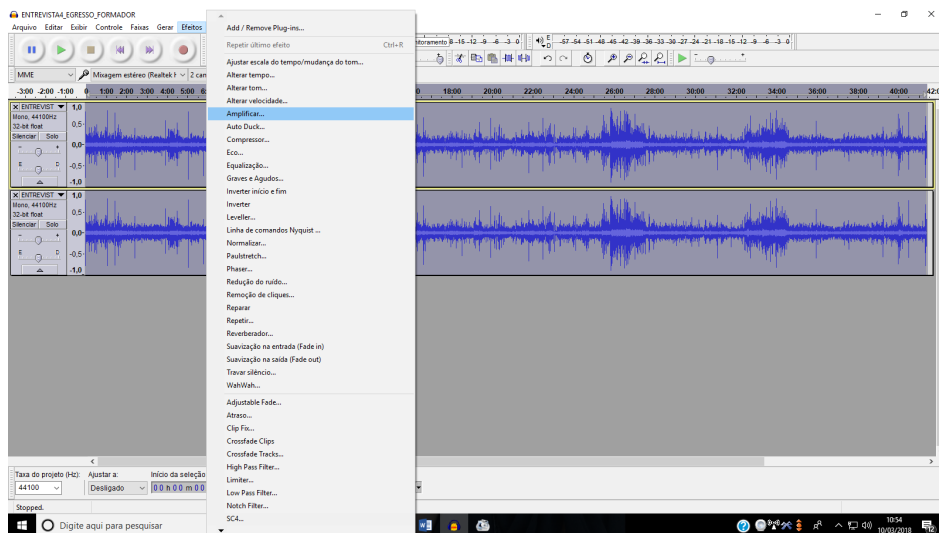
Figura 2- Audacity com faixa de áudio duplicada

Fonte: Os autores (2018).

Figura 3- Audacity aplicação do efeito amplificar

Fonte: Os autores (2018).

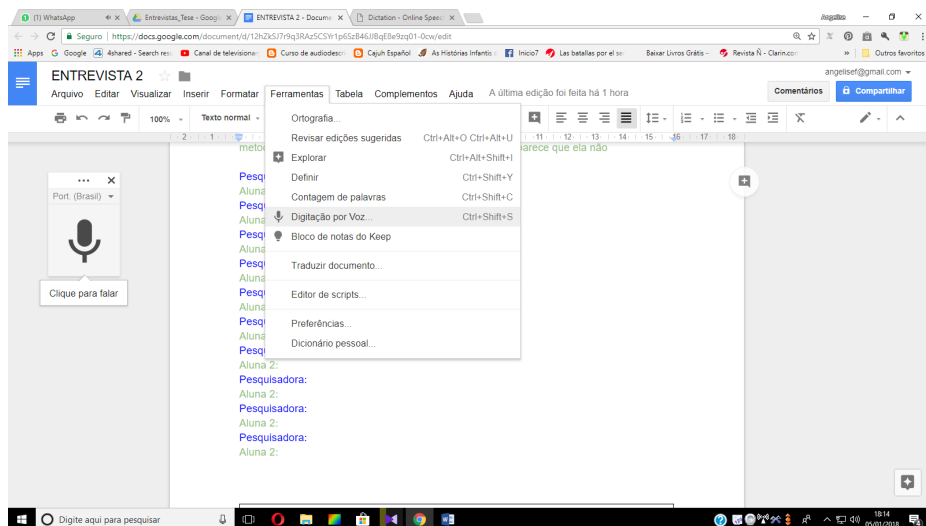
## Etapa 2 – Programa de reconhecimento de voz que melhor se adapte aos objetivos de pesquisa

Para encontrar a melhor opção de programa de reconhecimento de voz, apresentamos algumas possibilidades on-line gratuitas:

- Sugestão 1: Voice Dictation (https://dictation.io/);
- Sugestão 2 - Speechlogger ( https://speechlogger.appspot.com/pt/);
- Sugestão 3: Voicenote II (extensão do navegador Chrome).

Em nossa experiência, preferimos o Google Docs, um editor de textos da empresa Google que permite armazenamento automático de arquivos em nuvem no Google Drive. Para usar este recurso, seguimos os seguintes passos:

1. Acessamos documentos Google (https://docs.google.com);
2. Iniciamos novo documento;
3. Selecionamos Ferramentas/Digitação por voz (Fig. 4).

Figura 4- Google Docs digitação por voz

Fonte: Os autores (2018).

Também é possível optar pelo complemento *Speech Recognition Sound Writer*. Para isso, acionamos o menu *Complementos* seguido do comando *Instalar complementos* e o selecionamos a partir de uma lista (Fig. 5). Com o complemento instalado, ativamos o botão vermelho *start* (Fig. 6). Logo, abrimos o arquivo de áudio em um software adequado (*player*), como a tradicional opção do Windows, o Media Player, ou o VLC. Pode ser aquele com o qual o pesquisador se sinta mais confortável. Há vários gratuitos nas lojas *on-line*. Em seguida, rodamos uma parte do áudio e observamos a captação do som. É preciso parar a reprodução de tempos em tempos e transcrever partes que não sejam adequadamente captadas ou apresentem problemas. Ainda que o sistema seja eficiente e poupe um trabalho significativo de digitação, não é infalível. A tecnologia de conversão voz/texto tem avançado muito nos últimos anos, mas ainda precisa ser aperfeiçoada.

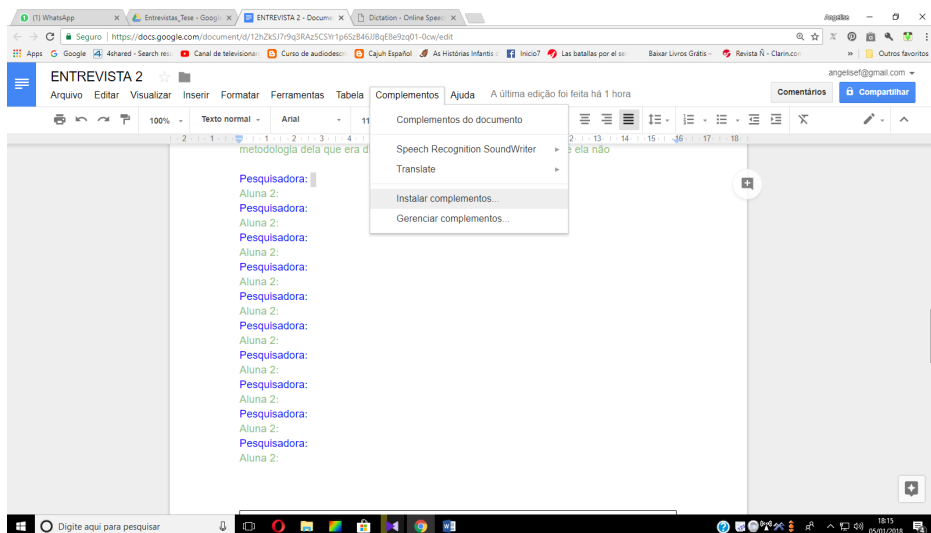
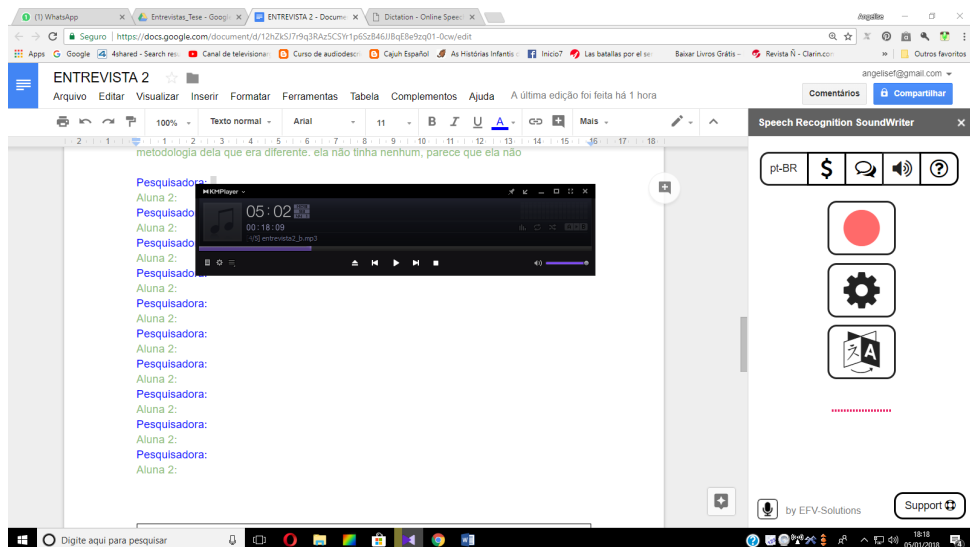
Figura 5- Instalação do *Speech Recognition Sound Writer*

Fonte: Os autores (2018).

Figura 6- Acionamento do *Speech Recognition Sound Writer*

Fonte: Os autores (2018).

Estas, portanto, são algumas sugestões que podemos compartilhar a respeito de metodologia de coleta de dados e transcrição. Na próxima seção, discutiremos a hermenêutica crítica reconstrutiva como metodologia de análise.

## A RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COM A HERMENÊUTICA CRÍTICA

Pode parecer inusitado, especialmente para o pesquisador inexperiente, a associação da hermenêutica com a ciência, já que, conforme Steinberg (2006, p.129, tradução nossa), a hermenêutica tem suas raízes na "interpretação de textos religiosos e de escrituras canônicas"[4]. A técnica interpretativa, porém, não se resumiu a esse campo; ela se desenvolveu e tomou força, de forma definitiva, ao longo do Século das Luzes, subvertendo a tradição científica do distanciamento entre pesquisador e objeto. A hermenêutica crítica, em especial, vinculada à tradição da Escola de Frankfurt, mostra-se hoje um caminho bastante interessante para a interpretação de entrevistas ambientadas em pesquisas voltadas para a Educação. E, claro, inclui a área de Letras, porque se dedica também, embora não exclusivamente, à compreensão das relações de poder e derrama um olhar ao contexto histórico-cultural. Não se pode negar que nas relações que emergem no sistema educativo, envolvendo professores, alunos, gestores e administração pública, entram em jogo relações de poder. Importa saber como este poder é exercido. Conforme Kincheloe e Berry (2007, p. 102),

> A forma da hermenêutica empregada [...] é a da hermenêutica crítica – crítica no sentido de que se dedica a um diálogo com a tradição da teoria crítica. A teoria crítica está sempre preocupada com as formas como o poder opera, as maneiras com que várias instituições e interesses mobilizam o poder no esforço de sobreviver, moldam o comportamento, adquirem dominação sobre outros ou, num viés mais produtivo, aprimoram a condição humana. [...] As identidades humanas são moldadas pelos inter-relacionamentos nas teias que o poder tece. A hermenêutica crítica emerge no diálogo entre a hermenêutica e a preocupação da teoria crítica com o poder e a ação social.

---

4 "interpretation of religious texts and canonical scriptures"

A perspectiva hermenêutica baseia-se numa visão dialética da realidade. Nela não há oposição entre fenômeno e essência, realidade e conhecimento. Considera o ser humano como sujeito histórico, cujos valores e ações se desenvolvem dentro de um ambiente sociocultural concreto, nas relações com outros seres humanos. Para Devechi e Trevisan, que trabalham numa concepção reconstrutiva da hermenêutica crítica, entre os grandes problemas da pesquisa atual estão a "falta de diálogo entre as diferentes perspectivas teóricas e despreocupação com a totalidade" (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 412). Entre outros campos, a hermenêutica reconstrutiva tem sido usada como ferramenta de análise para dar conta de processos de formação de professores de diferentes áreas, inclusive nas Letras:

> [...] a posição da hermenêutica reconstrutiva diante do objeto da formação pode ser entendida como uma investigação *com* a formação de professores, consentindo pensar sua compreensão como forma comunicativa de alcançar argumentos válidos. Esses são constituídos com a finalidade de valorizar proferimentos que, partindo do empírico, pretendem alcançar saberes cada vez mais amplos ou universais (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 412).

Sob esta mesma perspectiva, Steinberg (2006, p. 129, tradução nossa) afirma que a "interpretação [hermenêutica] não é simples e direta"[5], pois está em jogo a complexidade e a ambiguidade do ser humano. Nada está às claras. O pesquisador precisa forçar "os limites da compreensão humana conforme a natureza contraditória do mundo a nossa volta"[6] (STEINBERG, 2006, p. 130, tradução nossa). Na hermenêutica, a intuição joga papel fundamental na interpretação, o que coincide com o conselho de Costa (2002, p. 147) a quem pratica pesquisa acadêmica: "seja um bom detetive e esteja atento a suas intuições". Isso porque o próprio narrador ou informante ou colaborador precisa evocar uma memória, que é sempre falha e imprecisa, sujeita a seus valores, a sua história, a todo o seu contexto sócio-histórico-cultural, enfim. A narração, conforme (AGUIAR, 1998, p. 25),

> [...] pressupõe sempre dois tempos: o presente em que se narra e o passado em que ocorrem os eventos narrados... A busca do passado, porém, nunca o reencontra de modo inteiriço, porque todo ato de recordar transfigura as coisas vi-

5 "interpretation is never simple and straight"

6 "the boundaries of human understanding in a manner more consonant with the contradictory nature of the world around us"

> vidas. Na épica, como na memória, o passado se reconstrói de maneira alinear com idas e voltas repentinas, com superposição de planos temporais, com digressões e análise. Naturalmente o que retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente.

Reitera-se, portanto, a ideia de que a imprecisão da memória é uma constante no caminho do pesquisador que se dedica a coletar narrativas. Além dessa imprecisão, por mais experiente que seja o pesquisador, não se pode negar que seu filtro pessoal, formado por suas próprias experiências de vida, por suas crenças e escolhas, entra em ação, o que torna ainda mais delicado e meticuloso o trabalho da interpretação hermenêutica. É por isso que, para Steinberg (2006), toda pesquisa e análise envolve uma variedade de consciências e de valores, incluindo aqueles próprios do pesquisador, o que coincide com o que afirmam Connelly e Clandinin (1995) a respeito da pesquisa científica que percorre a senda da tradição narrativa, quando defendem que a forma como os sujeitos relatam suas vidas é sempre perpassada pela maneira como os pesquisadores narram esses relatos. No mesmo sentido, Poupart (2012, p. 223) afirma que "[...] os 'informantes' agem como intérpretes, apresentando diferentes reconstruções parciais e pareceres da realidade [...]; enquanto o pesquisador também procede à sua própria reconstrução da maneira pela qual os primeiros reconstroem a realidade".

Além de tomar os aspectos contextuais em conta, a hermenêutica reconstrutiva tem suas bases teóricas firmemente assentadas sobre a linguagem (DEVECHI; TREVISAN, 2011), o que aproxima esta perspectiva ainda mais das pesquisas da área de Letras e a converte num instrumento perfeitamente adequado para a construção de uma compreensão significativa sobre as narrativas colhidas em entrevistas. É importante deixar claro, porém, que, ao ser o conhecimento hermenêutico elaborado coletivamente a partir das opiniões e percepções dos envolvidos, é preciso ter-se em conta que se trata de uma construção submetida ao tempo, ao espaço e ao contexto e que, portanto, é provisória e processual. É preciso assumir que toda pesquisa é processo influenciado pela história pessoal, pelo gênero, pela classe social e por todos aqueles elementos que constituem o pesquisador, bem como as pessoas que fazem parte da pesquisa. O resultado é caleidoscópico, no sentido de que se constitui no amálgama de um sem número de imagens individualmente criadas e reunidas em um todo coerente, ainda que mutável. Por mais ampla e profunda que seja uma pesquisa, ela nunca estará verdadeiramente finalizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este capítulo, propomos um diálogo (sempre aberto e em construção) com o texto "Educação Ambiental: sobre metodologias, princípios e atitudes", do professor Valdo Barcelos (2010). Este texto traz como mote para a discussão em torno das metodologias um pequeno conto de Borges que é bastante significativo para (re)pensarmos os caminhos das escolhas no campo das pesquisas acadêmicas. Narra o conto que:

> Num certo império o rigor da Disciplina da Cartografia havia chegado a tal ponto de perfeição que o mapa de apenas uma província era capaz de ocupar toda uma cidade, enquanto que o mapa do império ocupava toda uma província. Com o passar dos tempos, esses mapas, de tamanho descomunal, passaram a não mais satisfazer aos Colégios e Academias dos Cartógrafos da época. Mais que isso: o imperador, de então, solicitou que fosse colocado mais rigor nos mapas que dali em diante lhe serviria de guia para as próximas viagens. Para satisfazê-lo, os cartógrafos confeccionaram, então, um mapa que tinha exatamente o tamanho do império (BORGES *apud* BARCELOS, 2010, p. 28).

Diante desta narrativa cabe a seguinte reflexão: é ao caminhar, ao desvendar os territórios da pesquisa que vamos percebendo, ao certo, os caminhos metodológicos que devemos traçar, os mapas mais adequados para nossas viagens acadêmicas, para nossas travessias. Afinal, como verseja Antonio Machado, "*se hace camino al andar*". E neste caminhar não importa o tamanho da metodologia, como mostra o conto de Borges, mas a forma como encontramos, com ela, a porta de saída de nosso bosque textual, discursivo, teórico. Afora isso, é importante considerar que a ou as metodologias escolhidas dialoguem com nossas realidades e com a escrita mesma de nossos textos e que essa escrita aponte para "uma reflexão do mundo vivido, como ação que nos institui como seres no e com o mundo"(BARCELOS, 2010, p. 39).

Por fim, mas não menos importante, no território da investigação qualitativa e, em especial, no que se refere às entrevistas narrativas, destacamos a importância do "saber escutar" e não apenas ouvir. Talvez esta seja a habilidade mais significativa que desenvolvemos como pesquisadores durante as entrevistas, como aponta Afora isso, é importante considerar que a ou as metodologias escolhidas dialoguem com nossas realidades e com a escrita mesma de nossos textos e que essa escrita aponte para "uma reflexão do mundo vivido, como ação que nos institui como seres no e com o mundo"(BARCELOS, 2010, p. 39).

> [...] ouço muita coisa, e o tempo inteiro. Já escutar (do latim auscultar: atentar para aquilo que vem de dentro) exige uma atitude de pausa: pausa para acolher; pausa para cuidar; pausa para pensar; pausa para olhar; pausa para olhar com vagar; pausa para sentir; pausa para sentir com cuidado; pausa para perceber a minúcia; pausa para perceber e para cultivar a delicadeza; pausa para as pequenas coisas; pausa para as ações cotidianas; pausa para os gestos sutis; pausa para suspender a velocidade; pausa para exercitar a lentidão; pausa para viver a experiência; pausa para escutar os silêncios (2010, p. 23).

Que essa escuta também seja um caminho de aprendizagem para tantos professores e professoras, seja na universidade, seja na escola, seja na vida.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. A. de. *Espaços da Memória*: um estudo sobre Pedro Nava. São Paulo: Universidade de São Paulo/Edusp/Fapesp, 1998.

BARCELOS, V. *Educação Ambiental*: sobre metodologias, princípios e atitudes. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARTHES, R. *Introdução à Análise Estrutural da Narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. *O oculta nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia y investigación narrativa. *In*: LARROSA, J. *et al*. *Déjame que te Cuente*: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59

COSTA, M. V. Uma Agenda para Jovens Pesquisadores. *In*: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 139-153.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. *Rev. Bras. Educ.* [on-line], 2011, vol. 16, n.47, p. 409-426.

ESQUIVEL, L. *Tan Veloz como el Deseo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2014.

FAGUNDES, A. *Pelos Bosques da Formação:* o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor. 142 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.

FONTANA, M. V. L. *Complexidade e Reconhecimento: as dinâmicas do afeto e do conflito na EaD.* 284 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som* – um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2014.

MANZINI, E. J. *Entrevista*: definição e classificação. Marília: Unesp, 2004.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. *Revista Odisseia* – PPgEL/UFRN, n. 5, jan.-jun. 2010, ISSN 1983-2435.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART *et al. A Pesquisa Qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

STEINBERG, S. R. Critical Cultural Studies Research: bricolage in action. *In*: TOBIN, K.; KINCHELOE, J. L. (ed.). *Doing Educational Research*: a handbook. Boston: Sense Publishers, 2006.

WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). *Metodologias de Pesquisa Qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

# PARTE III
# EXTENSÃO

# "SIN FRONTERAS" – CULTURAS EN LA RADIO: UNA EXPERIENCIA PECULIAR[1]

*Neiva Graziadei*[2]

Este capítulo presenta una reflexión personal respecto al Projeto de Extensão Demanda Espontânea "SIN FRONTERAS-CULTURAS EN LA RADIO" del Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura, del *Campus* Cerro Largo de la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)[3] llevado a cabo entre junio de 2016 y junio de 2017, al inicio, en el estudio de grabación de la Rádio Caibaté AM, 1440 en la ciudad de Cerro Largo.

La idea era retomar una acción de extensión ya puesta en práctica y finalizada desde 2008 con suceso en la Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), en la ciudad de Ijuí, RS, durante la primera década de los años 2000 cuando era profesora de lengua y literaturas de lengua española en la referida universidad. Aun con el hecho de no más estar trabajando en UNIJUÍ, a partir de 2010, ya en UFFS, el sueño de seguir con un programa radial se concretó con un diseño básico, semejante al anterior. Salvo algunos cambios, el proyecto se desarrolló teniendo como norte algunos fundamentos teóricos respecto a identidades y multiculturalismo y con el objetivo principal en promocionar (aunque una acción diminuta) la integración sociocultural entre la comunidad de la Região Noroeste y Missões del Estado RS y UFFS, *campus* Cerro Largo. Como objetivos específicos, el programa pretendía participar en el desarrollo de actitudes y valores respecto a las comunidades hispánicas y brasileñas como el pluralismo lingüístico y cultural, la aceptación y la valoración de la diversidad, de la alteridad y de la diferencia, además del reconocimiento y respeto mutuos. Aspiraba a contribuir en la formación académica, en la participación e integración de las comunidades regionales, fronterizas

1 Projeto de Extensão Demanda Espontânea. Página do projeto: https://www.facebook.com/Sin-Fronteras-Culturas-en-la-Radio-1042360769205398

2 Doutora em Letras (UFRGS). Professora de Língua e Literaturas de Língua Espanhola na UFSM.

3 De aquí en adelante se usará la sigla: UFFS.

e internacionales por medio de entrevistas considerando el acceso a la educación superior como factor decisivo para el desarrollo de la región de la frontera sur y la calificación profesional en armonía con la inclusión social. Por fin, visaba proporcionar la participación de alumnos del Curso de Letras, bien como su actuación como voluntarios (puesto que el proyecto no podría tener alumnos becarios) de manera que pudieran reforzar su competencia comunicativa por medio de la producción oral y ampliar su conocimiento cultural a través de la música, entre otros aspectos. Contaba, asimismo, con la posibilidad de que otros colegas profesores de todas las áreas del *campus* pudieran participar.

Pero, no solamente la propuesta iba al encuentro de un sueño hacía mucho soñado, sino más bien por la observación cotidiana, en relación a los tipos (sí, hay que considerar todos de la región) de cultura, que la preferencia musical y cultural mostraba (y todavía sigue): la de influencia de la lengua alemana y la del *sertanejo.*[4] Sin la pretensión de cambiar tales preferencias e imponer otras, la idea del proyecto era brindar el acceso a otras culturas de lenguas hispánicas y de lenguas portuguesa - España, Portugal y demás países de América Latina, incluyendo Brasil, propiciando un espacio diferenciado para pensar, debatir y desarrollar actividades culturales llevando en cuenta la reflexión y respeto a la diversidad que permean la formación y las relaciones humanas. Con eso, se podría dar un paso a más en el proceso de interacción y de significados compartidos por medio de la música, con destaque en sus compositores, bandas, países y sus correspondientes culturas, lenguas, películas, literaturas, variedades, así como noticias del mundo de habla portuguesa y española. En resumen, una revista cultural en formato de un programa radial.

## IDENTIDAD(ES), CULTURA Y MULTICULTURALISMO

Identidad(ades), cultura y multiculturalismo fueron conceptos clave para la construcción y el desarrollo (y también cierre) del proyecto.

Como brasileños, el hecho de que hablamos el portugués ya nos distingue de lo restante de Latinoamérica del mismo modo como nos distancia de nuestros vecinos de habla española. Si, por un lado, nos beneficia, por otro, colabora para que permanezcamos distanciados, en mutuo desconocimiento (por lo menos en gran medida), reforzando el prejuicio hacia este

4 No hay en lengua española un término específico para la palabra “sertanejo” sin que con eso demuestre un tono despectivo (rudo, aborigen, pueblerino), conforme https://www.wordreference.com/ptes/sertanejo no es este el sentido de la palabra en pauta en el artículo y por ello se mantiene su término en la lengua original.

otro. Buscamos en nosotros los medios y soluciones para problemas que muchas veces son comunes a nuestros vecinos de territorio. Pero, insistimos en ignorar o, cuando mucho, echarle una mirada hacia este prójimo que nos está tan próximo, sin embargo, distante. A ejemplo de los Estados Unidos, aunque no tan destacado, tratamos un argentino o paraguayo del mismo modo como los norteamericanos tratan a un mejicano. Esa constatación, presente desde largo tiempo como profesora de lengua española en varias ciudades, se confirmó en la región noroeste. Llamó la atención el hecho de que la mayoría de nuestros alumnos de Letras, Português-Espanhol, desconocen San Javier, del otro lado del río Uruguai, frente a Porto Xavier; zona lingüística importantísima para el estudio de fenómenos como el portuñol y las culturas que por allá transitan; mucho menos conocen Posadas, centro importante, capital de la Provincia de Misiones, locales que podrían servir como objetivos de proyectos tanto de investigación cuanto de extensión (en este caso, desarrollé ambos entre 2010 y 2014 con la participación de un becario en cada uno de los proyectos).

Tales ejemplos, aunque inconscientemente, caracterizan la búsqueda por una identidad estable y fija (yo soy brasileño/a), aquélla que traemos adentro y que nos diferencia del otro si llevamos en cuenta desde Sócrates con la idea de *areté*, o sea, la realización de la esencia del ser humano. Muchos siglos después, los conceptos acerca de la identidad se tornaron múltiples, distintos, pero la mayoría basados en las teorías freudianas (final del siglo XIX en delante). Eric Erikson (1976) explica de manera más clara la cuestión de la formación de un *yo* a partir de los tres elementos instituidos por Freud que conforman la identidad del individuo, cuales sean: el *id*, que se define como la suma de todos los deseos que deben ser sojuzgados, el *superego*, algo como ser el "gobernador automático" limitador de las exigencias del *id* poniéndole frenos de acuerdo con lo que llamamos consciencia y, por fin el *ego,* intermediario entre los dos elementos anteriores, y que produce el equilibrio armónico entre el *id* y el *superego*, conciliando los impulsos del *id* y las compulsiones del *superego.* Así, la visión general que se tiene de un *yo* se compone por esas instituciones internas, tras ultrapasar las varias etapas de madurez, (un *yo* netamente corporal) hasta llegarse a una edad adulta en la cual se realizan las funciones sociales que sufren toda suerte de coerciones naturales o impuestas por el contexto.

Avanzando un poco más en la cuestión identitaria, Nicole Berry (1991, p. 103), examina la identidad bajo esa interacción entre el individuo y su medio, con las siguientes colocaciones: "somos todos semelhantes à imagen que os otros têm de nós", escreve Borges. [...] existiria uma representação de mim que não seja a partir do outro?". A partir de tal in-

dagación es posible discutirse una visión bien más sociológica, o, mejor dicho, pensar un sujeto sociológico ya en la era posmoderna; de acuerdo con la proposición de Stuart Hall (1999) él no es autónomo, tampoco autosuficiente ya que mantiene su *yo* real en permanente diálogo con el mundo y con las demás identidades exteriores. Sin embargo, el proceso dialógico con el mundo está cambiando de manera que este *yo* se compone, fragmentariamente de diversas otras identidades, muchas veces contradictorias o mal solucionadas. Podemos entender también, como una especie de globalización, esa rapidez con que los hechos sociopolíticos se desarrollan y que afectan directamente todas las identidades. Por ello, vivimos en una crisis de identidad (y aún más en el actual momento) que consiste en la revisión de posiciones y conceptos respecto al sujeto posmoderno, (miren que ahora se trata de sujetos y no de individuos, y que son instancias distintas) actor principal de esa nueva identidad; alguien cuya vida se caracteriza por constantes ajustes sociales. Considerando lo que define nuestras identidades culturales, Hall (1999, p.8), esclarece como "pertencimento, culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais". Esos, en suma, son elementos que actúan directamente en el sujeto, pero que, si así lo identifican, sirven, asimismo, como obstáculos que lo impiden mirar hacia el otro con mayor aceptación.

De su parte, Tzvetan Todorov (1999) aborda el asunto bajo el enfoque de la alteridad y del distanciamiento, justificando, por ejemplo, el porqué de nuestra mirada diferenciadora hacia al que no habla nuestro idioma:

> falar da descoberta que o *eu* faz do outros. [...] Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um *eu* também*,* sujeito como eu. [...] Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a *mim.* Ou então como grupo social concreto ao qual *nós* não pertencemos. [...] Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiro que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma espécie (TODOROV, 1999, p. 3-4).

En ese sentido, lo que interesa es esa visión de "grupo social" abordado por el autor y al cual, nosotros, los que no hablan el español, pero

sí el portugués o el alemán – recordando que el proyecto se desarrollaba en una zona mayoritariamente hablante de ese último – podría suscitar sorpresa, en primer lugar, y por segundo, una probable aceptación, como un "grupo social concreto" extraño no perteneciente a la sociedad. Pero, discordando de Todorov, sin proximidad cultural, moral e histórica. Extranjeros en un territorio desfavorable hasta cierto punto.

Lo obvio aquí se apunta: identidad y cultura son indisociables. De su parte, multiculturalismo e identidades se asocian. Así, pensar en uno es pensar en el otro. La cuestión del "otro" ¡se impone, casi que naturalmente! Y, en esos términos, el multiculturalismo, un concepto posmoderno por excelencia, presente en las teorías de Stuart Hall, merece que volvamos a ese autor con brevedad. Ya se sabe que identidad es una cosa no finalizada por encontrarse siempre en constantes transformaciones apuntando para un vivir en comunidad, aunque esta no sea obligatoriamente homogénea tampoco duradera. Por lo tanto, una comunidad expone no una identidad, sino varias identidades culturales que se comunican y se relacionan entre sí, por veces de forma armoniosa y por otras ni tanto. A lo mejor, muchas veces, se toleran por cuestiones económicas y de conveniencias. Hall (1999) sugiere hablar de identificación y más adelante, avanza en su pensamiento respecto a comunidades imaginadas, que, al fin y al cabo, resultan de la identificación:

> Deveríamos falar de *identificação,* e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto de plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso *exterior,* pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros* (HALL, 1999, p. 39). [...] as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes (HALL, 1999, p. 47). [...] a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural* (HALL, 1999, p. 49).

Esos fueron los principios que nortearon el proyecto considerándose que, tras observaciones aquí ya referidas, se hacía necesario encontrar teorías que permitirían desarrollar y, más tarde, como comprobado, entender la recepción al proyecto.

## LA RADIO

Más allá de tales teorías, también se puso urgente comprender el fenómeno, todavía muy presente, del uso de la radio como elemento comunicativo en la población brasileña. Aunque ya supiera acerca de su importancia, los números sorprendieron y comprobaron lo que se imaginaba normal. Se escucha radio no solo por el aparato electrónico, sino más bien por celular o por internet, aunque sepamos que, en su mayoría, Brasil se compone también, por regiones con población reducida además de vivir en lugares de difíciles accesos.

La radio, es, aun en tiempos de predominio de la internet, el elemento de comunicación por excelencia, aunque para algunos parezca raro. Hay que pensar, en términos de un Brasil continental, pequeñas comunidades a las orillas de los caudalosos ríos amazónicos, regiones áridas del nordeste y en los campos de la pampa gaucha brasileña, a pesar de las gigantescas torres de la telefonía celular, y de la televisión, que existe una población que no tiene acceso a esas tecnologías, sea por dificultades económicas, sea por elección y que prefieren la radio, en general a pilas (porque les falta luz, en gran parte). Así, el "aparatito" este, es el que actualiza esa gente en los rincones de Brasil. Por otro lado, en las ciudades, la radio es presencia constante entre todos los segmentos de la sociedad y muchas veces, por medio de internet. Hasta entre los jóvenes se percibe la predilección. Encuestas desarrolladas por órganos de comunicación y del IBGE atestan desde 83% hasta 91% de la preferencia por la radio entre los brasileños y lo más curioso es que en 2019 los jóvenes eran los que más escuchaban radio dado el suceso del género *sertanejo* en todo país. Vale exponer aquí lo que la Associação Brasileira de Rádio e Televisão (ABERT)[5] presenta en términos de audiencia radial como medio social:

> O brasileiro considera o rádio um meio ágil, compreensível e uma fonte confiável de notícias. E os números atestam a força que o veículo de comunicação tem no dia a dia da população: de acordo com pesquisa da Kantar IBOPE Media. O tempo médio diário para a atividade de ouvir rádio é de 4 horas e 40 minutos. O rádio também é popular entre o público jovem. Dos ouvintes entre 20 e 24 anos, 89% disseram ter escutado rádio nos últimos 90 dias. Com a possibilidade de o rádio estar presente nos diversos meios, 85% declararam ouvir a programação pelo aparelho comum, 4% pelo com-

5 https://www.abert.org.br/web/

> putador, 18% pelo celular e 5% em outros dispositivos. O público que ouve rádio por streaming, pelos meios digitais, é formado, na maioria, por mulheres da classe A/B, entre 20 e 39 anos. O rádio alcança mais de 90% da população em Fortaleza (CE), Belo Horizonte (MG), Porto Alegre (RS), Cuiabá/Várzea Grande (MT), Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul, e Concórdia, em Santa Catarina. A pesquisa mostra ainda que 83% dos entrevistados consideram a notícia informada de fácil compreensão, 78% declararam o meio confiável e 74% disseram que o rádio oferece comentários e análises em profundidade. Quando questionados sobre a programação esportiva, 18% dos jovens entre 25 e 29 anos e 11% dos demais disseram utilizar o rádio para acompanhar eventos esportivos como a Copa do Mundo. A programação musical é considerada por 62% da população "uma parte importante da vida". Os locais onde mais se ouve o rádio são: 71% em casa, 21% no carro, 12% no trabalho, 7% em algum trajeto e 3% em outros locais. O Book do Rádio também informa detalhes sobre o comportamento dos ouvintes.

De acuerdo con tal realidad, la Rádio Caibaté AM 1440 es una de las tres Radios que componen la Fundação Navegantes de Porto Lucena, Grupo FUNAVE: Rádio Navegantes AM, Rádio Caibaté AM y la Rádio Ativa FM. La Rádio Caibaté se encuentra activa hace 28 años produciendo información en escala local. Ubicada en la ciudad de Caibaté, cerca de 28 kilómetros de Cerro Largo, posee un estudio en el centro de esta ciudad. Su objetivo es incentivar, informar, debatir y apuntar caminos al desarrollo económico, social y cultural de la región.

Teniendo en cuenta tales informaciones, el proyecto de extensión se desarrolló de acuerdo con una metodología que primara por ser una revista cultural, o sea, que abarcase varios segmentos de la lengua española y portuguesa con una duración de dos horas semanales, trasmitido a los domingos en horario especificado por la Rádio Caibaté. AM 1440. Las grabaciones, a principio ocurrieron en la unidad de Cerro Largo, durante la semana en horario comercial.

En un primer momento, tras la aprobación institucional, hubo una selección de alumnos voluntarios que pudieran formar el equipo de trabajo mediante informaciones importantes respecto a lo que significaba trabajar con comunicación, y, principalmente radio. Así, de acuerdo con los cuadros propuestos por la coordinación del proyecto - más adelante explicitados – se formó un grupo de: un alumno que tendría la función de locutor juntamente con la proponente del proyecto y otros tres que

presentarían los cuadros que lo completaban. Lo acordado entre todos fue que ocurrirían reuniones semanales para definir la pauta de cada programa llevando en cuenta las músicas y temas que, en su mayoría, los propios alumnos voluntarios desconocían, proporcionándoles también informaciones y aportes culturales más allá de las clases de lengua española a medida que hacían investigaciones respecto a autores, bandas, escritores, películas y noticias. Lo expuesto abajo da una idea de cómo se construyó el programa "Sin fronteras – culturas en la radio" tras la presentación del proyecto. Vale destacar que, aparte de eso, después de la presentación, los alumnos voluntarios tuvieron la oportunidad – práctica que siguió a lo largo de todo el tiempo de duración – de opinar y sugerir cambios en su operacionalización.

El programa tuvo dos horas directas sin propagandas, presentando a cada programa un país de Latinoamérica, empezando por Argentina y después, Europa, específicamente Portugal y España y formado por tres bloques así nombrados: El primer bloque – "Sin fronteras" – tuvo como enfoque la música con diversos géneros y de diferentes épocas; entonces, se reprodujo rock, reggae, pop, samba, tangos, boleros, regionalistas y hasta *sertaneja*, además de otras vertientes musicales. El cine abarcó directores, películas, y sugerencias cinematográficas; de la misma manera, en la literatura se destacó una gama de autores y sus respectivas obras, comentarios y sugerencias de lectura. Los reportajes también tuvieron su lugar como segundo bloque, el "Bate-papo, essa conversa vai longe"; en fin, todo lo posible que abarcaba la cultura de lenguas española y portuguesa teniendo como objetivo realizar entrevistas agendadas previamente con profesores y alumnos del *campus.* Finalizando, el tercer bloque, "Acontece no campus" – noticias del *campus,* de la UFFS y de otras universidades nacionales e internacionales en general, proyectos, eventos etc. Para cada bloque hubo un alumno responsable por su investigación, realización y grabación.

La primera reunión ocurrió con la presentación entre todos, y con la presencia de Ana Bobzynk, la periodista del *campus*; en esa reunión hubo la definición de la función de cada uno, de las fechas de reuniones y grabaciones en la secuencia – siempre a los miércoles a las 13:30 para que la radio presentase el programa a los mediodías a los domingos. Antes de todo, se propició al grupo un "entrenamiento" de acuerdo con lo que significa trabaja en radio., cómo hablar al micrófono, tipo de preguntas, postura de "foca[6]", o sea, estar atento a lo que le pasa alrededor del entorno del "periodista". Ese entrenamiento sirvió para que los alumnos voluntarios, caso supieran de algún evento o noticia interesante, reportara al responsable por el tercer bloque, en el caso, el alumno Vilmar Junior Massulini.

6 Foca, en la jerga periodística de la lengua portuguesa, significa aquel que está siempre atento a una probable noticia o reportaje. El "olhômetro" (otro sinónimo en portugués).

A principio, grabamos dos programas en los estudios de la Rádio Caibaté, pero, a causa de la interferencia sonora, las subsecuentes ocurrieron en una sala de aula del *campus* tras finalización de las reuniones y con la presencia del Técnico Administrativo Lucas Piovesan que, a partir de entonces, operacionalizó la mesa de grabación con su aparato específico e hizo las ediciones de todos los programas enviándolos en formato para *podcasts* para la radio. En la primera reunión también se definió el arte del cartel, confeccionado por Tadeu Salgado para la propaganda de *Sin Fronteras…*a ser distribuido en puntos estratégicos de la ciudad de Cerro Largo.

Como *viñeta,* la música de Caetano Veloso "Soy loco por ti América" fue la que caracterizó el inicio del programa durante todo el tiempo de existencia del proyecto. Los alumnos voluntarios sugirieron y hasta hoy (aunque desactualizada) persiste, una página en el Facebook[7]como medio de divulgación. Asimismo, acordamos entre todos, que al final de cada reunión se definiría la pauta para el próximo programa y su desarrollo con los respectivos responsables.

Así, a título de ejemplo, tuvimos como el que dio marcha al proyecto, el primer programa ocurrió homenajeando nuestro vecino país, Argentina y como primer bloque, el *"Sin fronteras",* con músicas de allá, presentando varios estilos musicales: un *chamamé* – "El Cosechero" – interpretado por Mercedes Sosa; un 'rock balada blue' – "Cecilia" – cantada por su compositor, el rosarino Fito Páez; "Canción con todos", casi un himno no oficial a la diversidad y a la unidad de una América Latina, sin embargo, diversa, interpretada por Victor Heredia, Cesar Isella, Piero, Antonio Tarragó Ros y Cuarteto Zupay. Un blue – "Montón de nada" – con la banda Memphis La Blusera; como quinta música, "Tango del atardecer", un tango compuesto e interpretado por Lalo Shifrin, tema de la película de Carlos Saura, Tango; una mezcla de cumbia con balada – "Sur no Sur" – interpretada por Kevin Johanson; una nueva propuesta tanguera – "P'a Bailar" – compuesta por un grupo de jóvenes llamado Bajofondo; "Cumbia del mole", por Soledad Pastorutti en trio con la mexicana Lila Downs y la española Niña Pastori; "Aventura", con Abel Pintos y Marcela Morelo; "Milonga de pelo largo", con Adriana Varela; "Ñangapirí", música que valora una de las lenguas primitivas de Argentina, el guaraní con Mercedes Sosa; "Vuelo", con el grupo de rock argentino, Delta Venus; "La preferida", por Las Taradas, una banda formada solamente por mujeres y que transitan entre varios estilos musicales y por fin, encerrando la sesión musical un clásico de la tanguería contemporánea con el grande Astor Piazzolla y su Libertango.

7 https://www.facebook.com/Sin-Fronteras-Culturas-en-la-Radio-1042360769205398

En el segundo bloque, "Bate papo – essa conversa vai longe", el programa presentó una entrevista con el (en la época) director del *campus,* Prof. Dr. Ivann Lago. Ya en el tercer bloque, "Acontece no campus", producido por el alumno voluntario Vilmar Junior Massulini hablando respecto a las actividades relacionadas al aniversario de siete años de creación de la UFFS que ocurriría en septiembre y una entrevista con la alumna Maiara Fernanda Clerici, del segundo semestre de la licenciatura Português e Espanhol.

Por lo que le toca a la lengua portuguesa, Brasil fue el país escogido como segundo y tercero programas; para una mejor operacionalización de las distintas culturas del país, lo dividimos en regiones; para que se tenga una idea de la dinámica del proyecto, exponemos aquí algunas músicas presentadas tales como: Reza, con Rita Lee; Caetano Veloso interpretando Sampa; Cidade Maravilhosa con la Banda da Cidade do Rio de Janeiro; Marina Lima y Martinho da Vila con las músicas Tom Maior y Arco de Luz. Legião Urbana con Que país é esse? La música *sertaneja* más al estilo balada tuvo su lugar también en el Sin Fronteras, con el cantautor Almir Sate, presentando Tocando em frente; Elza Soares y Chico Buarque cantando Façamos; los cantantes Elba Ramalho y Zé Ramalho con la música Chão de giz; Luiz Melodia con Calcinha preta y un clásico de la música brasileña, Barracão de zinco, con la "divina" Elizete Cardoso fueron, entre tantos, ejemplos de la variedad de la cultura musical de Brasil. La música gaucha del RS también estuvo representada por cantantes como Bebeto Alves cantando Tchau; de la misma propuesta musical Kleiton e Kledir presentando Deu pra ti; la regionalista instrumental del sur tuvo en Renato Borgueti su representación con la música Milonga para as Missões, bien como Teixeirinha que hizo un enorme suceso con la música Querência amada. En realidad, por su tamaño continental, fue posible grabar muchas ediciones acerca de Brasil; solo él resultaría en otro capítulo. Así, presentamos aquí una muestra de lo que fueron estos programas sobre nuestro país.

El proyecto previó terminar cuando presentáramos las culturas y músicas de España y Portugal. Así, el antepenúltimo programa trajo noticias, culturas y músicas de España como del grupo roquero Amistades peligrosas con "Me quedaré solo"; o, entonces, la pareja Azúcar Moreno cantando "Solo se vive una vez"; una música catalana, "Les coses", cantada por el grupo catalán El amics de les arts; la banda Estopa, interpretando la música de tono flamenco, "Poquito a poco"; una música muy simbólica para España que rodamos en el programa fue "España camisa blanca", interpretada por los cantantes Ana Belén y Miguel Ríos; el rock en la voz de Nacho cano, "Vivimos siempre juntos"; y como hablamos acerca de la formación de la lengua española, no podía faltar "Alabina", interpretada por Charles Burbank; la música de la banda La oreja de Van Gogh, "Rosas",

contempla lo moderno y romántico bien como el cantante andaluz Alejandro Sanz con su "Amiga mía" y, por fin, la banca gitano-flamenca, Gipsy King cantando "Háblame"**.**

Portugal fue el país que finalizó el proyecto tras presentar todos los países de habla española y portuguesa de América Latina y después, en Europa. En este último país, presentamos los tres bloques con enfoque mayor a la cultura, formación y músicas portuguesas, de entre ellas, destacamos: Pedro Abrunhosa cantando "Tempestade"; el fado "Lisboa menina e moça" interpretado por Carlos do Carmo; pero, el fado contemporáneo estuvo representado por Mariza, "Meu fado meu" además de Dulce Pontes con "Canção do mar"; la nostalgia y la melancolía hacen parte de la música portuguesa, ejemplo de eso fue "Alfama"**,** interpretada por Madredeus; Ana Moura cantando "Desfado"; Portugal también tiene rock medio punk, presentamos entonces, Calema cantando "Até de manhã"; la banda **Índice** con "Medley rock portugués"; un clásico roquero fue la música "Dá-me Lume", con el cantante Jorge Palma. Y, para terminar el programa, una de las músicas de la excolonia portuguesa, Cabo Verde, en la voz de Cesaria Evora, "Sodade"**.**

Por todo lo que se expusimos hasta el momento, se espera que el lector haya podido vislumbrar lo que, en suma, fue el proyecto de extensión "Sin Fronteras – culturas en la radio", llevado a cabo por la realizadora/coordinadora y sus alumnos voluntarios, específicamente, Henrique Wolf, Vilmar Junior Massulini y en otro momento, Leticia Drey. Participaron ocasionalmente, alumnos de otros países que estudian en nuestro *campus,* exponiendo sus impresiones como estudiantes extranjeros bien como colegas profesores, incluso de Perú, entrevistados por nosotros y profesores de UNAM, Universidad Nacional de Misiones, (Argentina), por ocasión de uno de los viajes realizados por la autora de ese artículo a Posadas, capital de la Provincia de Misiones para participar de un proyecto binacional.

Al proponer este proyecto, se imaginaba que sería un desafío muy grande, y justo por ello, un obstáculo a ser vencido. La propuesta era presentar algo distinto en términos culturales, músicas atemporales de valor que llevara a reflexionar sobre la calidad no solo del contenido de sus letras, sino bien más de formación musical diferente de lo que toca diariamente en las radios, en especial las de Cerro Largo. No se pretendió alcanzar a todos que las escuchaban; en este sentido, el retorno de la audiencia se dio por medio del acceso al sitio del programa en el Facebook y, a pesar de que no fuera lo que se esperaba, las pocas participaciones fueron importantes para comprobar que por lo menos "alguien" nos escuchaba, incluso recibiendo sugerencias de músicas. Pero, también hubo rechazos, como, por ejemplo, cuando presentamos el programa acerca de Cuba cuando la radio "cortó" la reproducción e inmediatamente reprodujo

"Recordando a Alemanha", programa este que venía luego de finalizar el "Sin Fronteras…" causando espanto en los oyentes ¡incluso con telefonemas y mensajes! O, entonces, la perceptible falta de audiencia por parte de la comunidad de la UFFS.

Y, es bajo ese tono contradictorio que concluimos, volviendo a la cuestión de la identidad en cuanto elemento que interfirió en las reacciones generales respecto al programa, sin embargo, perfectamente comprensibles. De esta manera, se comprobó que la identidad "fija", supuestamente "estable", aunque no tan destacadamente, aún sobrevive en comunidades pequeñas como las que abarcan la región Noroeste-Missões. Tal conclusión se basa en dos factores importantes que provocaron una especie de "ruido" en el "sosiego" en la ciudad de Cerro Largo, aunque los dos, de cierto modo fueron aceptados a causa de la cuestión económica: la construcción de la represa que trajo cientos de trabajadores del nordeste del país y la llegada de la UFFS, cuyo cuerpo administrativo, docente y discente aportó nuevas costumbres y significados. Ahora bien, un proyecto radial que divulga culturas, costumbres, lenguas y músicas distintas, además de valores, puntos de vistas completamente diferentes de lo habitual puede haber causado sorpresa y, por ende, alguna resistencia. El programa puede, asimismo, haber ido de encuentro a esa identidad "fija", ya que, segundo Berry (1991), nos basamos en la imagen que uno tiene de sí de acuerdo con la imagen que el otro tiene de nosotros; entonces, no hubo esa identificación con el otro, puesto que ¡'no habla mi idioma, ni, tampoco, posee los mismos valores culturales que los míos'! en ese sentido, vale recordar Hall (1999) la cuestión del pertenecer a algo: "pertencimento, culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais" y retomo, por ello, la idea de rechazo hacia el otro, aunque inconscientemente, pensada anteriormente. Por el hecho de que este 'otro no hace parte originariamente de mi ciudad', no hay porque acogerlo, no hay porque aceptarlo abiertamente; es el pensamiento de Todorov (1999) que se vislumbra en tales situaciones: "estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiro que chego a hesitar que pertencemos a uma especie" (p. 3-4). Por ello, la "comunidad imaginada" en el entorno del programa radial no fue, no es, aquélla soñada en términos de recepción al "Fronteras abiertas…". Y, sumándose a tales conclusiones, a pesar de que la radio como vehículo comunicativo tiene su lugar de honra en el proceso de interacción humana, en definitiva, para una parte significativa de Cerro Largo, no se escucha radio ni por medio de internet.

Dicho todo eso, nos preguntamos: ¿'valió la pena?' Sí, siempre vale cuando asumimos compromisos y sueños llevados a cabo porque nos permitió conocer a las personas, producimos informaciones, dialogamos con otras

culturas, colaboramos para la formación académica de quien, como voluntario, tuvo que asumir otras identidades, aunque temporales, otros papeles, y que, en los momentos de operacionalización del proyecto produjeron otros sentidos. A pesar de que no se esperaba que en un programa radial se desarrollaran por siempre actitudes y valores de las comunidades hispánicas y brasileñas, valió por el intento al reconocimiento y al respeto mutuos.

## REFERÊNCIAS

BERRY, N. *O sentimento de identidade*. São Paulo: Escuta,1991.

ERIKSON, E. *Infância e sociedade*. Tradução de Gildásio Amado, Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TODOROV, Z. *A conquista da América. A questão do outro*. Tradução Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martin Fontes, 1999.

# LEITURA, ESCRITA E APRENDIZAGEM: A ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA COMO BASE PARA TRABALHAR DIFICULDADES DE LINGUAGEM

*Ana Cecilia Teixeira Gonçalves*[1]
*Cleusa Inês Ziesmann*[2]
*Jeize de Fátima Batista*[3]
*Hilary de Lima Maciel*[4]
*Luciane Mumbach*[5]
*Mônica Seidel Vorpagel*[6]

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, propõe-se a apresentar os resultados de duas ações conjuntas desenvolvidas por professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo-RS, durante os dez anos de sua implementação: a primeira ação vincula-se ao projeto de pesquisa "Práticas de linguagem enquanto ação social: a conscientização crítica e a formação do cidadão"; a segunda refere-se ao projeto de extensão "Dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa: o trabalho com língua materna na Educação Básica".

---

1 Doutora em Letras. Professora do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura (UFFS).

2 Doutora em Educação. Professora do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura (UFFS).

3 Doutora em Letras. Professora do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura (UFFS).

4 Graduanda em Letras Português e Espanhol – Licenciatura (UFFS).

5 Graduanda em Letras Português e Espanhol – Licenciatura (UFFS).

6 Graduada em Letras Português e Espanhol – Licenciatura (UFFS).

Com o projeto de pesquisa, buscou-se desenvolver um estudo sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças em fase de alfabetização e letramento, observando-se contextos de dificuldades de aprendizagem em língua materna. Já o projeto de extensão teve como objetivo identificar dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, focalizando as atividades de linguagem que se realizam nesse âmbito, e propiciar, a partir de oficinas, o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Assim, a articulação dessas ações permitiu trabalhar durante o ano de 2019 com duas turmas de reforço de uma escola da rede pública do interior do Rio Grande do Sul. Essas turmas eram formadas por estudantes do terceiro e do quarto ano do Ensino Fundamental, os quais apresentavam um grau maior de dificuldade de leitura e de escrita, precisando, por isso, de um atendimento potencializado.

Nesse contexto, os participantes dos dois projetos (três professores e três estudantes de Letras) passaram a desenvolver uma ação de extensão na referida escola, a partir do desenvolvimento de oficinas com as turmas de reforço. As oficinas tinham como foco a identificação de dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita e o desenvolvimento de atividades que proporcionassem a melhoria desses processos. Assim, articulou-se a pesquisa e a extensão: fizeram-se leituras e pesquisas bibliográficas sobre a temática em questão (dificuldades de aprendizagem em leitura e em escrita), tal como previsto no projeto de pesquisa; realizaram-se oficinas com os alunos das turmas de reforço, com o intuito de promover o desenvolvimento linguístico dos estudantes envolvidos, tal como pensado no projeto de extensão.

Nesse sentido, na tentativa de aproximar os estudos da Linguística do contexto formal de ensino, buscou-se colaborar com a realidade escolar, propiciando um espaço de desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças com dificuldades de aprendizagem na área da linguagem, as quais estavam envolvidas nas ações de pesquisa e de extensão.

Assim, a fim de alcançar o objetivo proposto a partir da correlação entre os projetos de pesquisa e de extensão, este capítulo apresenta-se da seguinte maneira: em primeiro lugar, apontam-se alguns aspectos importantes da teoria de Vygotsky, os quais salientam o papel nodal que tem a linguagem nos processos de interação e de desenvolvimento humano; em seguida, aborda-se a questão da leitura, da escrita e das dificuldades de aprendizagem, destacando-se pontos importantes relacionados ao processo de ensino; depois, discorre-se sobre o gênero textual enquanto instrumento de desenvolvimento da leitura e da escrita; logo, apresenta-se a proposta de caracterização do gênero "Contos de detetive" e se listam as capacidades de linguagem trabalhadas; por fim, analisam-se os resultados obtidos.

## A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Vygotsky concebeu as formações psicológicas superiores como formações históricas, podendo ser estudadas nos planos evolutivo ou filogenético, histórico e ontogenético (BARROCO, 2007). Conforme Elkonin (1996, p. 387), "o objetivo principal de suas investigações foi a história do surgimento, desenvolvimento e desintegração das formas superiores especificamente humanas da atividade da consciência (das suas funções)".

Sob esse viés, a teoria sociointeracionista defende a necessidade de o indivíduo estar interagindo com o meio de maneira ativa e interativa para o seu desenvolvimento. Nessa teoria, todo o sujeito é alguém que se apropria do seu conhecimento a partir da interação social, ao longo de um processo histórico, cultural e social. Isso remete às palavras de Luria (1992, p. 3) sobre Vygotsky, ao enfatizar que "todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade".

Estudos de Leite (1991) expressam que o homem foi analisado em seu contexto sociocultural para então compreender a sua constituição como sujeito. Partindo desse pressuposto, toda a construção de um conhecimento é uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não é percebido como uma simples ação do sujeito sobre uma determinada realidade, mas é construído pela ação da mediação feita por outro sujeito.

Dessa maneira, todo o referencial da Teoria Histórico-Cultural leva à compreensão da relação existente entre o sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento, pois a socialização entre pares e consigo mesmo viabiliza a internalização de conhecimentos que permitem constituir a própria existência. É um trabalho constitutivo de transformação de relações interpessoais para relações intrapessoais, cujo movimento ou processo acontece de fora para dentro e de dentro para fora. Convém observar que essa atividade constitutiva que acontece de dentro para fora não decorre das ferramentas ou signos utilizados, os quais são necessários para o desenvolvimento do pensamento do ser humano, mas sua eficiência no processo está justamente no significado codificado que os mesmos produzem. Vygotsky (1991, p. 59-60) entende que:

> A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e

> uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Os estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev (1988, p. 143) revelam que os processos psíquicos da linguagem e da escrita acontecem na criança antes mesmo dela frequentar uma instituição de ensino. Afinal, "quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto". A esse respeito, Smolka (2012, p. 81) enfatiza:

> O processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a defasagem não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino.

Nesse sentido, é imprescindível que os professores das escolas tenham um conhecimento espontâneo sobre o funcionamento do processo de leitura e de apropriação da escrita em cada fase do estágio do desenvolvimento infantil. Ou, ainda, conhecimento "daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever" (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 144).

Desse modo, a alfabetização não implica saber escrever letras, palavras ou orações, mas compreende, conforme Smolka (2012), a constituição do sentido do que está escrevendo, necessitando de um significado e de um interlocutor. Tomando por base esse excerto, é possível afirmar que, durante o desenvolvimento da criança, toda a significação de palavras passa pela estruturação da linguagem, tanto no sentido fonético, relacionado aos sons da fala, como no semântico, que são as significações das palavras (VYGOTSKY, 2002). Dessa forma, para Vygotsky (1991), toda a aprendizagem caracteriza-se na formação do desenvolvimento das funções superiores, cujo processo auxilia na apropriação e internalização dos signos e instrumentos numa perspectiva interativa.

Para Vygotsky (1991), a escrita é outra forma de levar a criança a aprender e a desenvolver-se. A partir do momento em que a criança já consegue fazer a relação entre a representação (letras) e o significado que esta palavra representa, ela dominará os signos que já conhece. Para Oli-

veira (1995, p. 68), "os signos representam outra realidade; isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de ideias e conceitos".

Ao mesmo tempo, estudos realizados por Fortunato (2009) revelam que a aprendizagem da escrita necessariamente compreende o domínio das operações cognitivas complexas para a construção de palavras, frases e produção de textos. Nesse estágio, a criança tenta reproduzir a escrita adulta com a qual está familiarizada, porém, ainda não aprendeu a função da escrita ou o seu sentido, tampouco estruturou as funções das operações cognitivas complexas. Com isso, segundo Vygotsky (2008, p. 136), "há um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo". Para ele, não há dúvidas de que a escrita é muito complexa e estranha para a criança.

Para tanto, o atendimento à criança com dificuldades deve proporcionar atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. De certa forma, as investigações de Vygotsky (2008, p. 123) revelam que, para que aconteça a aprendizagem, as "funções não podem ser consideradas maduras, mesmo nas crianças que se mostravam capazes de dominar com êxito o currículo". Como já postulado anteriormente, a maior dificuldade que a criança possui nesse processo de aquisição da língua escrita é a capacidade de abstração. Para Vygotsky (2003, p. 118),

> O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A figura do professor para a criança constitui um elemento-chave para a sua aprendizagem. Cabe ao professor, portanto, assumir o seu papel de forma consciente nesse processo de ensino e de aprendizagem, mantendo uma postura reflexiva e investigativa, por meio da qual a criança possa apoderar-se do conhecimento, ampliando a possibilidade de desenvolvimento mental e participação social.

A partir desse contexto, para a criança aprender, é necessário que ela consiga incorporar o aspecto sensorial da fala e substituir as palavras por imagens, o que, com certeza, é um processo difícil de ser realizado no início da aprendizagem da escrita. É necessário, enfim, que a criança, de forma lenta e gradual, inconsciente e espontânea, faça a passagem da atitude consciente em relação à língua escrita. Com base nessas observações, Vygotsky (2008, p. 124) afirma:

> A escrita também exige uma ação analítica deliberada por parte da criança. [...]. Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estruturados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, tem que pôr as palavras numa certa sequência, para que possa formar uma frase. A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. A escrita é desenvolvida em toda a sua plenitude, é mais complexa do que a fala oral [...]. A escrita, ao contrário, tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível.

Assim, de acordo com Luria (1992), a criança constrói novas e complexas formas culturais. É imprescindível, portanto, que todas as escolas organizem o ensino, observando as etapas que a criança já alcançou, a fim de auxiliá-la a desenvolver aquelas que ainda não conseguiu efetivar, de acordo com os estágios do desenvolvimento. É importante enfatizar, ainda, que há necessidade de o professor perceber o nível de desenvolvimento real da criança, sempre incentivando o seu desenvolvimento potencial. E, como um mediador, consiga intervir e auxiliar na Zona de Desenvolvimento Proximal[7] e no desenvolvimento do conhecimento do aluno (VYGOTSKY, 2002). Para dar seguimento ao texto, na próxima seção, abordam-se questões relacionadas à leitura, à escrita e às dificuldades de aprendizagem.

## LEITURA, ESCRITA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A leitura e a escrita são processos que fazem parte do mundo, que exige por elas todos os dias, o que as tornam relevantes e imprescindíveis para o crescimento intelectual dos indivíduos, bem como para a imersão numa sociedade letrada e em constante mudança.

No sistema educacional não é diferente, a leitura e a escrita estão sempre presentes. Daí a importância de sua aplicação num contexto letrado e dinâmico, de valorização do aluno a partir de metodologias que possam favorecer e promover o ato de ler e de escrever para todos. A leitura e a escrita devem ser consideradas pelo educador como ferramentas pedagógicas significativas e decisivas no processo de aprendizagem dos alunos.

7 [...] definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2002, p. 112).

A aprendizagem da linguagem implica a ação conjunta de múltiplos processos e fatores. Quando há falha em algum sentido, o caminho para a aprendizagem pode ser dificultado ou interrompido. É fundamental ter em mente que nem todas as crianças e jovens aprendem no mesmo tempo. Conforme Bloom (1980), quando o tempo de aprendizagem em relação à idade real é significativamente lento e aparecem dificuldades específicas, é necessário ficar alerta, pois a criança pode apresentar uma dificuldade de aprendizagem. Diante disso, é necessário que pais e professores estejam atentos e busquem auxílio de profissionais especializados para verificar a especificidade do problema.

Em relação a isso, José e Coelho (2000) destacam que pais e professores devem atentar para o progresso da criança, em sua evolução e desenvolvimento, comparando-a com suas próprias habilidades e capacidades em épocas diversas. Os autores ainda ressaltam que é importante conhecer as características próprias do comportamento infantil em cada faixa etária para, a partir daí, realizar a observação.

Ocorre que, muitas vezes, as crianças com dificuldades de aprendizagem são incompreendidas e marginalizadas. Sem um diagnóstico preciso, acabam sofrendo pela falta de auxílio necessário e, com o passar dos anos escolares, as dificuldades podem tornar-se mais evidentes e persistentes. Assim, um olhar aguçado e metodologias adequadas que devem ser usadas para cada necessidade e situação específica tornam-se indispensáveis.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, Almeida (2009, p. 55) destaca:

> [...] a criança com dificuldade de aprendizagem possui, no plano educacional, um conjunto de condutas significativamente desviantes com relação à população escolar. De fato, possui sinais difusos de ordem neurológica que podem ser provocados por fatores que incluem índices psicofisiológicos, variações genéticas, irregularidades bioquímicas, doenças, etc., que interferem no desenvolvimento do Sistema Nervoso Central. Além disso, deve-se levar em conta os aspectos emocionais, afetivos, pedagógicos e sociais inadequados que podem, também, dificultar a aprendizagem.

Quanto ao processo inicial da leitura, sabe-se que envolve a identificação de símbolos impressos como letras e palavras e o contato deles com os sons que representam. Dessa forma, a criança deve visualizar a letra impressa e perceber o seu correspondente sonoro. Assim, vai discriminando cada letra para formar a palavra e associá-la ao seu significado.

Portanto, não basta apenas decodificar os sinais gráficos para que haja leitura efetiva, mas é necessária a compreensão do que está sendo lido.

Diante do exposto, Almeida (2009) destaca ainda que a leitura é uma forma complexa de aprendizagem simbólica. O autor também chama a atenção para o fato de que uma simples mudança em uma palavra pode alterar completamente sua pronúncia e significado. É um processo que envolve linguagem escrita, atenção, habilidade motora, vários tipos de memória, organização de texto e imagem mental.

Dessa forma, a criança ou adolescente com dificuldade de aprendizagem pode ter dificuldade de completar com sucesso o processo da leitura, por um ou vários fatores que impedem que a compreensão aconteça. Consequentemente, o processo de escrita também apresentará problemas, já que leitura e escrita são dois processos que caminham juntos. É preciso verificar qual motivo (ou quais motivos) pode estar contribuindo para que o aluno não consiga aprender. Ressalta-se que, para entender as dificuldades no processo da aprendizagem, é necessário que se conheça o normal a ser esperado de cada indivíduo para só então poder entender o patológico (ALMEIDA, 2009).

A fim de identificar a defasagem, são necessários instrumentos de avaliação que possibilitem um diagnóstico da habilidade de consciência fonológica e do nível de compreensão da criança, correlacionados significativamente. Cabe chamar a atenção, ainda, para o fato de que somente profissionais especializados (neurologistas, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos) podem dar o diagnóstico de um transtorno/distúrbio de aprendizagem. Entretanto, cabe aos pais e professores, assim que perceberem as dificuldades, encaminhar a criança para exames que possam atestar com segurança e legitimidade o problema.

De acordo com Smith e Strick (2001), antes de qualquer diagnóstico precipitado, deve haver certo cuidado, estando-se atento para a capacidade intelectual dos estudantes e suas conquistas escolares. A identificação de dificuldades de aprendizagem envolve horas de observações, de entrevistas e de avaliações individualizadas e, para isso, é necessário tempo, pois se trata de um processo árduo de realizar-se. Todavia, as autoras chamam a atenção para que este tempo não venha a prejudicar o andamento do processo de aprender, pois

> [...] quanto mais tempo uma dificuldade de aprendizagem permanece sem reconhecimento, mais provável é que os problemas de um aluno comecem a aumentar. A frustração e o embaraço por causa do fraco desempenho começam a

> destruir a motivação e a autoconfiança da criança. As expectativas são reduzidas, e o entusiasmo pela educação é perdido (SMITH; STRICK, 2001, p. 63).

Dessa forma, um olhar especial, um atendimento específico e o respeito às limitações são condições necessárias para que o processo ensino-aprendizagem possibilite a construção, no aluno, de um sentimento de interesse pelo ambiente escolar.

A aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo que, diante de uma situação-problema, apresenta uma mudança de comportamento em função da experiência (JOSÉ; COELHO, 2000). A escola deve ser, então, o local onde o respeito à diversidade e ao ritmo de cada um seja considerado e avaliado para o (re) planejamento das ações educativas.

Sabe-se que todo indivíduo, a partir de certo grau de desenvolvimento, possui a capacidade de aprender a ler e a escrever. Esta capacidade depende da integridade e funcionalidade dos circuitos cerebrais responsáveis pelas coordenações visuo-audio-motoras. Falhas neste sistema podem apresentar problemas de memorização, percepção da relação entre um som ou uma sucessão de sons da linguagem e seus símbolos gráficos. Segundo Almeida (2009), no processo interferem as regiões do córtex, encarregadas da análise e síntese dos estímulos recebidos auditiva e visualmente.

Portanto, dificuldades de aprendizagem relacionadas às questões de leitura e de escrita devem ter uma atenção especial com atitudes motivadoras para o aluno, fazendo com que ele não se sinta limitado, inferiorizado, respeitando-se, assim, suas necessidades. Com essa postura, provavelmente o aluno conseguirá ter sucesso em seu progresso escolar, pois o apoio pedagógico da instituição de ensino é fundamental. Nesse contexto, apresenta-se, na sequência, uma proposta de atividade que teve como objetivo motivar o aluno, identificar dificuldades de linguagem e desenvolver a leitura e a escrita.

## "CONTOS DE DETETIVE": O GÊNERO TEXTUAL COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

O instrumento metodológico utilizado para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças com dificuldades de aprendizagem em língua materna foi o gênero textual, nesse caso, em específico, o gênero "Contos de detetive". Conforme Schneuwly (2004), o gênero pode ser entendido como um instrumento que possibilita ao aluno o desenvol-

vimento de capacidades discursivas. O autor, ao basear-se nas definições de Bakhtin, levanta três aspectos que permitem entender o caráter instrumental do gênero:

a) o primeiro estaria ligado ao fator contextual de utilização de um gênero, ou seja, ao usar um gênero, é necessário conhecimento acerca da situação de ação e, consequentemente, das convenções previstas;
b) o segundo relaciona-se à questão de escolha, isto é, essa noção contextual (da situação e de seus parâmetros) conduz à escolha de um gênero (dentre vários);
c) o terceiro vincula-se às especificidades do gênero, ou melhor, ao fato de serem relativamente estáveis, de possuírem uma composição (uma estrutura definida por sua função), de serem caracterizados por um estilo (elemento de um gênero).

Cumpre destacar que, ao entender o gênero como um instrumento, Schneuwly faz alusão ao sentido que Vygotsky dá ao termo. Em vista disso, assim como Vygotsky, o autor entende a linguagem, no caso, o gênero, como importante ferramenta de desenvolvimento cognitivo. A aproximação entre o gênero e o instrumento pode ser percebida, segundo o autor, ao projetar-se uma ação discursiva, em que ocorra um ato de fala ou de escrita. Nessas circunstâncias, pode-se identificar um sujeito, o qual participa de um contexto definido por um conjunto de convenções. O gênero, desse modo, representa uma forma de linguagem a qual possui um caráter prescritivo e estabilizador, o qual possibilita a produção e compreensão de textos. Como a escolha pelo gênero depende da situação de utilização da linguagem, pode-se perceber, segundo Schneuwly (2004, p. 28), uma relação entre meio-fim, do mesmo modo que ocorre nas atividades mediadas por um instrumento: "o conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela".

Sob essa perspectiva, entende-se que os gêneros são instrumentos socialmente elaborados que contribuem para o desenvolvimento dos seres humanos. Assim, tendo em vista que o ensino de gêneros dota os alunos de "meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção de textos" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 172), ao utilizar os gêneros como objetos de ensino, trabalha-se com uma metodologia que se distancia do ensino tradicional, cujo foco é a aprendizagem de regras descontextualizadas. Desse modo, é dada ao aluno a oportunidade de desenvolver suas habilidades discursivas de fato.

## A CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO "CONTOS DE DETETIVE" E O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Partindo do que foi apresentado, os estudantes de Letras, sob supervisão da coordenadora e das colaboradoras dos projetos de pesquisa e de extensão, desenvolveram oficinas voltadas para a internalização do gênero "Contos de detetive". Vale lembrar que o objetivo comum dos projetos era trabalhar com dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, mais especificadamente em duas turmas de terceiro e quarto anos, com dez e nove alunos, respectivamente. Os participantes dessas turmas eram alunos selecionados pela própria instituição escolar, os quais foram avaliados por uma equipe de professores como estudantes que teriam um grau acentuado de dificuldade nos processos de leitura e de escrita (inclusive, alguns passavam por avaliação para averiguar se tinham dislexia). Desse modo, a pedido da escola, trabalhou-se em separado com esse grupo, focalizando a identificação das dificuldades e buscando melhoramentos.

Durante as oficinas, ocorria a identificação das dificuldades de cada um, a partir de um diagnóstico, e, posteriormente, eram pensadas atividades que tinham como objetivo o desenvolvimento linguístico das crianças: consciência fonológica (CAGLIARI, 2002), processamento lexical, sintático, construção da coerência local, temática e externa (COSCARELLI, 2002), aspectos de produção escrita (BRONCKART, 1999; 2006; CAGLIARI, 2008; DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Essas atividades tiveram como base a proposição de oficinas sobre um gênero textual, pelo qual se acreditou que as crianças teriam interesse: "Contos de detetive"[8]. Além disso, ao chamá-los para participar das oficinas, destacou-se que aprenderiam a ler e a escrever histórias de detetives, na tentativa de tirar o foco de suas dificuldades, já que a maioria sentia vergonha de estar participando da "turma de reforço". Dessa maneira, destacou-se a oportunidade de conhecimento dessa espécie de texto (e não o trabalho com suas dificuldades).

Nesse ínterim, a prática em questão previu alguns procedimentos voltados para a caracterização e a internalização do gênero trabalhado. Em vista disso, focalizaram-se atividades textuais que tinham como foco (BRONCKART, 1999):

---

8 A sequência didática utilizada para trabalhar o gênero Contos de detetive era baseada em Guimarães (2001).

**a)a abordagem do conteúdo temático do gênero:**

1. vocabulário típico (vocabulário específico da narrativa de detetive);
2. situações vividas (presença de mistério, investigação, solução do mistério);
3. personagens típicos (detetive, antagonista, vítimas e suspeitos).

**b)situações vividas (presença de mistério, investigação, solução do mistério);**

1. personagens típicos (detetive, antagonista, vítimas e suspeitos).

**c) a identificação dos elementos da sequência narrativa:**

1. situação inicial (apresentam-se os elementos de base que preparam para o desenrolar da trama: referência temporal; definição do lugar; apresentação do protagonista);
2. complicação (ocorrência de um crime/mistério);
3. ações decorrentes da complicação (investigação, presença de pistas);
4. resolução (o mistério é resolvido, descobre-se a razão pela qual o antagonista cometeu o (s) crime (s));
5. situação final (novo estado de equilíbrio).

**d)a posição enunciativa: a distinção escritor-narrador.**

Inicialmente, havia duas turmas, totalizando 19 alunos: uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, com dez alunos, e uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, com nove estudantes. À medida que iam melhorando suas habilidades de leitura e de escrita, a pedido da escola (professoras regentes das turmas e direção), as crianças iam deixando de participar das oficinas e voltavam para a sala de aula[9], a fim de realizar outras atividades propostas no currículo formal.

Nesse contexto, finalizou-se a ação de extensão com um total de quatro crianças apenas, o que demonstra que houve desenvolvimento durante o processo. Dentre as quatro, pode-se dizer que se obtiveram melhoras no que diz respeito às habilidades de leitura e de escrita de contos de detetive, uma vez que todas demonstraram desenvolvimento nos

9 Cumpre destacar que as atividades ocorriam no período de aula, desse modo, os participantes saiam do contexto de sala de aula para participar das oficinas de reforço.

processos de leitura e de escrita, ademais conseguiram internalizar as características do gênero e elaborar histórias de detetive. Para uma aluna participante da ação, em especial, que recebeu o laudo atestando dislexia durante a realização das oficinas, precisou-se utilizar uma metodologia diferenciada para a produção final: em vez de produzir um texto, a estudante contou uma história de detetive.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscou-se apresentar resultados vinculados ao desenvolvimento de dois projetos – um de pesquisa e um de extensão – do Curso de Letras da UFFS – *Campus* Cerro Largo-RS durante seus dez anos de implementação. Nessa perspectiva, refletiu-se sobre dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita na Educação Básica.

A vinculação à base teórica do Interacionismo Social justifica-se pelo fato de, em consonância com Vygotsky, entender-se a linguagem como uma forma de interação social e de desenvolvimento humano. Nesse ínterim, a leitura e a escrita são capacidades de suma importância, uma vez que permitem ao homem agir nos contextos em que está inserido, modificando-os e se desenvolvendo cognitivamente.

Levando em conta essa questão, o trabalho com gêneros textuais, tal como defendido por Schneuwly (2004), está em consonância com a abordagem *vygotskyana*, uma vez que os gêneros são entendidos como instrumentos que possibilitam o desenvolvimento de capacidades discursivas, ou seja, propiciam o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, as ações dos projetos se propuseram a aproximar as pesquisas linguísticas do contexto escolar, focalizando as dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Além disso, buscou-se propor metodologias que tivessem como unidade o texto, as quais permitissem avançar no que diz respeito à aprendizagem de língua materna, sobretudo, ao contexto tradicional que tem como foco o ensino de regras. Nessa perspectiva, as ações se deram, primeiramente, por meio de pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão; depois, em grande parte, pela realização de oficinas que focalizaram a aprendizagem da leitura e da escrita em duas turmas de uma escola da rede pública do interior do Rio Grande do Sul. Em um momento final, debruçou-se sobre os dados gerados para análise dos resultados obtidos com o estudo realizado.

O desenvolvimento dos projetos proporcionou, nesse sentido, aproximar as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico com a realidade escolar, permitindo levar a esse contexto propostas de auxílio a crianças

com dificuldades de aprendizagem em leitura e em escrita. Desse modo, materializou-se como um trabalho gratificante, que propôs a interação do Curso de Letras da UFFS com a comunidade. Por tudo isso, avalia-se que a atividade foi de extrema importância para os professores proponentes dos projetos, uma vez que eles puderam mediar a interação escola *X* universidade, para as crianças envolvidas, as quais apresentaram melhoras no que diz respeito às suas habilidades discursivas, como também para as estudantes de Letras, professoras em formação, que puderam vivenciar questões da prática docente, o que lhes propiciou, certamente, desenvolvimento profissional.

# REFERÊNCIAS


ALMEIDA, N. M. de. *Aprendizagem:* normal e prejudicada. São Paulo: Santos, 2009.

BARROCO, S. M. S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky:* implicações e contribuições para a Psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado) – Araraquara, São Paulo, SP, 2007.

BLOOM, B. S. *All Our Children Learning*. New York: McGraw-Hill, 1980.

BRONCKART, J. -P. *Atividade de linguagem, textos e discurso*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: educ, 1999.

BRONCKART, J. -P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2008.

CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. *In*: SCHHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

ELKONIN, D. B. Epílogo. *In*: VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*: psicología infantil. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist., 1996. p. 387-412.

FORTUNATO, M. V. *Autoria e aprendizagem da escrita*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-142512/pt-br.php. Acesso em: 8 mar. 2018.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. *Problemas de Aprendizagem.* 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEITE, L. B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Caderno Cedes,* Campinas, SP, jul. 1991, n° 24, p. 25-31.

LURIA, A. R. *A construção da mente*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky:* aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

SCHHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. *In*: SCHHNEUWLY, B.; DOLZ, J**.** *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.

SMITH, C.; STRICK, L. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Um guia Completo para os pais e educadores.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* 2. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone; USP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita*. In: A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 122-141.

# O CURSO DE LETRAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROGRAMA DE EXTENSÃO MACROMISSIONEIRO[1]

*Leila Bom Camillo*[2]
*Neusete Machado Rigo*[3]

Desde 2013 vem se desenvolvendo, no *Campus* Cerro Largo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o programa de extensão Programa de Formação Continuada de Professores da Região Macromissioneira. Trata-se de um programa de formação continuada que tem como público professores da Educação Básica dos municípios que pertencem às Associações Municipais da região, definidas pelo Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE/RS): Associação dos Municípios da Fronteira Noroeste (AMUFRON). A cada edição anual, o programa assume uma modalidade diferenciada, articulando-se com municípios e/ou com o Estado do Rio Grande Sul, por meio das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) – 14ª CRE, de Santo Ângelo; 17ª CRE, de Santa Rosa; 21ª CRE, de Três Passos; 32ª CRE de Ijuí e 36ª CRE, de São Luiz Gonzaga. Também estiveram integradas nessa ação formativa Instituições de Ensino Superior da rede privada da região e Institutos Federais de Educação localizados nos municípios de Santa Rosa e de Santo Augusto.

Este programa tem como objetivo desenvolver um processo de formação continuada que se efetiva mediante a ação coletiva dos professores em cada escola ou município, em um movimento reflexivo entre teoria e prática a partir de dentro da própria instituição escolar. Por isso, a formação continuada é compreendida como uma ação colaborativa entre os profes-

1 A pesquisa que deu origem a este capítulo decorre da participação das autoras no Programa de Extensão de Formação Continuada de Professores da Região Macromissioneira/UFFS/Cerro Largo. Edital 1098/UFFS/2017.

2 Doutora em Letras (UFSM). Professora na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

3 Doutora em Educação (UFSM). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Cerro Largo-RS.

sores, mediados por formadores que coordenam o trabalho nas áreas de conhecimento, as quais se organizam em Grupos de Trabalho (GTs): GT Linguagens; GT Ciências da Natureza; GT Matemática; GT Ciências Humanas.

A formação insere-se no calendário letivo das redes de ensino e estrutura-se a partir de uma coordenação que organiza encontros formativos mensais (de abril a novembro), compreendendo tempo presencial e tempo à distância. Chamamos de presencial o tempo de formação realizado no *campus* da universidade, em Cerro Largo, e tempo à distância, os encontros que são realizados nos municípios de origem dos professores, sob a coordenação das Secretarias Municipais de Educação.

Neste capítulo apresentamos uma reflexão sobre o trabalho formativo desenvolvido no GT Linguagens, ano de 2019, o qual ocorreu em sete encontros presenciais na UFFS e outros sete à distância. O foco das discussões deste ano esteve voltado para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), considerando a demanda que as redes de ensino apresentaram.

Partimos do pressuposto de que a reformulação curricular proposta por estes documentos implica discussões de ordem conceitual e metodológica. Duas questões, não desconsiderando outras, são fulcrais para perpassar nesse processo formativo em relação à área de conhecimento de Linguagens e a BNCC e o RCG. A primeira trata do tensionamento provocado pelas políticas e diretrizes educacionais adotadas em nível nacional, com o intuito de estabelecer parâmetros nacionais para a educação e, dessa forma, tornar-se um regramento unificador da educação no país. A segunda está relacionada à compreensão e à organicidade da área de Linguagens para constituir-se, de fato, uma “área” em vez de um aglomerado de disciplinas que não dialogam entre si.

Para tanto, o processo formativo que se pretendeu desenvolver durante o ano de 2019 no GT Linguagens apostou na construção da ideia de “área de conhecimento”, considerando que a área de Linguagens é formada pelos seguintes componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e demais línguas estrangeiras; no caso, a Língua Espanhola também foi contemplada nessa formação.

Com o propósito de produzir rompimentos à fragmentação entre os componentes curriculares que sistematicamente vem constituindo essa área, nossa proposta de trabalho objetivou refletir com os professores sobre práticas interdisciplinares na respectiva área. Não só discutir sobre, mas implementar “ensaios” interdisciplinares no âmbito do GT com desdobramentos nas escolas e nas respectivas salas de aula em que os professores atuam. Os dados que utilizamos para fazer esta reflexão foram obtidos por meio dos registros de atividades à distância postadas no Moodle e também daquelas realizadas nos encontros do GT.

Nesse sentido, apresentamos a seguir compreensões sobre formação continuada e interdisciplinaridade, que fundamentaram o trabalho realizado no GT de Linguagens, para, na sequência, trazer algumas reflexões sobre possibilidades de práticas a serem construídas na área de Linguagens.

## PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Para pensar a formação continuada de professores, faz-se necessário discutir sobre seus tempos e espaços. Ou seja, que tempos da docência são destinados à formação continuada e que espaços são organizados para o seu desenvolvimento? Como os sistemas de ensino e as escolas estão organizando tempos e espaços de formação continuada? Está sendo considerado o percentual de horas indicado pela lei do Piso Salarial Nacional dos professores (Lei nº 11.738/2008) como tempo destinado à formação e ao planejamento? Que programas de formação continuada, ou seja, que espaços de formação estão sendo efetivados entre instituições de Ensino Superior e sistemas de ensino da Educação Básica?

A UFFS tem como um dos eixos de atuação a formação inicial e continuada de professores. No *Campus* Cerro Largo, já a I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE), em 2010, apontou como demanda da comunidade o desejo pela formação continuada "para produzir mudanças, melhorias e inovações na formação do professor e em suas práticas" (TREVISOL; CORDEIRO; HASS, 2010, p. 7). Em 2018, a II COEPE ratifica que:

> [...] a formação continuada deve estruturar-se em programas de formação que proporcionem a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida no espaço da sala de aula, cursos de extensão e de especialização, com oferta de módulos que atendam temas e necessidades do cotidiano escolar, tais como, inclusão social, planejamento, avaliação, projetos, interdisciplinaridade e currículo, a serem planejados e discutidos com e para os grupos envolvidos e contemplando tempo na universidade e tempo na escola, com a possibilidade de organização de polos regionais (GEREMIA *et al*., 2018, p. 99).

Nessa perspectiva, propomo-nos a refletir sobre um conceito de formação continuada sustentado em alguns pressupostos, tais como: processo formativo que se dá na relação entre a teoria e prática; movimento

de transformação de subjetividades; trabalho colaborativo formado pelos interesses e desejos de coletivos de professores; e a interdisciplinaridade como elemento imprescindível para construção da área de Linguagens.

Segundo Imbernón (2010), até os anos 70, tínhamos uma visão de formação de professores individualizada com ênfase na formação inicial, e à formação continuada aplicava-se a ideia "forme-se onde puder e como puder". Assim, instituía-se um modelo de formação caracterizado como "um processo no qual os mesmos professores 'se planejavam' e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderiam facilitar algum aprendizado" (IMBERNÓN, 2010, p. 17).

Os estudos de Imbernón sobre a educação espanhola revelam que, no início da década de 80, começaram a surgir programas de formação continuada de professores, porém, caracterizados como modalidades de treinamento fundamentadas em uma racionalidade técnica, longe de adotar uma perspectiva reflexiva de formação. No Brasil, isso não foi diferente, tanto que até os dias de hoje são visíveis resquícios dessa visão economicista e produtivista na educação em relação ao ensino baseado em competências e habilidades, nos processos formativos dos professores.

Os modelos de treinamentos propostos a partir dos anos 90 ainda configuraram-se na instrução individual ou grupal nascidos pela decisão de outros (IMBERNÓN, 2010), ou seja, o professor é um mero objeto nesse tipo de programa e a ele cabe alcançar resultados esperados definidos por especialistas, universidades ou consultorias. Essa época é marcada como um período fértil para mudanças nos processos formativos de professores, no entanto, ainda confusa, porque a racionalidade técnica predominante tão fortemente adotada anteriormente influenciou as novas práticas de formação que intencionavam um caráter reflexivo e transformador.

A discussão que Imbernón (2010) nos apresenta sobre a formação continuada contribui para compreendermos os desafios que haveremos de enfrentar ao nos envolvermos com propostas de formação continuada de professores. A visão individualizada e calcada na ideia de treinamento ao ensino não se desfaz tão facilmente. Ainda propagamos formações transmissivas oferecidas mediante conferências, palestras e cursos, ou, então, em oficinas que acabam se tornando um fazer desconectado do cotidiano dos processos de ensino. Políticas e diretrizes nacionais também coadunam, muitas vezes, como uma formação pragmatista, como evidenciam Garcia, Fonseca e Leite (2013. p. 235), destacando a existência de um "discurso da política oficial para a formação dos docentes da Educação Básica, com a formação de um professor prático e reflexivo, em uma visão reducionista das competências e habilidades docentes".

Todavia, também inauguramos outras perspectivas de formação, com projetos de inovação e práticas reflexivas conectadas com a realidade escolar. Isso porque há um entendimento de que a formação continuada de professores deve ser contextualizada, tanto em relação à realidade social, política e cultural da sociedade, quanto à complexidade da sala de aula e as tessituras que se dão entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático) (BOLZAN, 2009, p. 12).

Imbernón (2010) afirma que ainda há na atualidade "muita formação e pouca mudança". Essa é a preocupação do processo formativo desenvolvido pelo programa de formação continuada Macromissioneira, que empreendeu esforços para construir uma formação fundamentada na reflexão sobre a prática, articulando teoria e prática, introduzindo os professores em novas perspectivas e metodologias. Essa nova visão de formação deveria estabelecer "mecanismos de desaprendizagem para se voltar a aprender, de forma que aprender a desaprender seja complementar ao aprender a aprender" (IMBERNÓN, 2010, p. 44). Esse processo pode ser compreendido como o resultado da reflexão sobre a prática, o qual provoca no professor questionamentos às verdades que sustentam sua docência. Se a desaprendizagem leva a novas formas de aprender, isso não ocorre sem a teoria, pois sem o amparo epistemológico a prática se torna repetição, não se transforma.

A proposta de formação que o GT Linguagens desenvolveu durante o ano de 2019 tinha como objetivo provocar a reflexão sobre as práticas que os professores vêm desenvolvendo para estabelecer uma análise crítica em relação à BNCC e ao RCG, documentos oficiais que norteiam a educação no país a partir de 2020. Como políticas normativas do currículo escolar, estes documentos tensionam os sistemas de ensino a adotarem uma determinada perspectiva de educação e de ensino, para as quais os professores não se veem como partícipes, mas impelidos a inseri-las em suas práticas. Assim, o processo formativo do GT Linguagens, sem desconsiderar esse sentimento de pertencimento ou não, teve como ponto de partida uma investigação sobre as práticas que os professores vêm desenvolvendo.

Apresentamos, a seguir, depoimentos de professores ao serem provocados a pensar como seria o processo de formação continuada que o GT de Linguagens desenvolveria:

> *Podemos concluir que sempre será um grande desafio educar e que as mudanças geram "desconforto", por isso, o novo – a BNCC, em primeiro momento assusta, apavora, mas após os primeiros contatos, passamos a perceber que muito do que consta nela já vem sendo realizado em nossas escolas e precisamos ser receptivos às mudanças.*

> *Ao realizarmos a leitura e reflexão do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) tivemos primeiramente a impressão de que seu conteúdo era distante de nossa realidade por apresentar uma linguagem diferente da que consta em nossos planos de estudo e trabalho, mais formal. No decorrer de nossa leitura verificamos que as habilidades descritas, tanto da BNCC como no RCG vêm ao encontro de muitas de nossas práticas*.

Como mencionamos anteriormente, o ponto de partida para a organização da formação continuada foi a prática dos professores, para que eles pudessem se perceber como sujeitos em formação. Embora, em muitos momentos, ouvíssemos manifestações que demonstravam o desejo de que os formadores do GT deveriam assumir o papel de "oficineiros", "trazendo novidades" e "mostrando como fazer", aos poucos foi-se compreendendo que a formação continuada em ação não tinha esse propósito. Ao contrário, seu objetivo era levar os professores ao protagonismo da docência em meio ao tensionamento que a BNCC e o RCG lhes impunham para conduzir o ensino no nível fundamental.

Nesse sentido, o segundo pressuposto – movimento de transformação de subjetividades – que assumimos neste processo de formação continuada estava considerando o professor como um sujeito em transformação na docência, incluindo aí a postura reflexiva sobre o que vem fazendo em relação ao ensino. Para isso, ancoramo-nos em Gatti (2003), quando diz:

> É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

O reconhecimento dos professores como sujeitos que constituem identidades pessoais e profissionais nos levou a considerar a necessidade deles se sentirem incluídos na complexa discussão da área de Linguagens. Sem desconsiderar as relações de poder presentes nesta área, já que o componente curricular Língua Portuguesa ocupa hegemonicamente um tempo maior que Arte, Educação Física, Língua Inglesa e/ou outra língua estrangeira, desafiamos o coletivo de professores do GT Linguagens a pensar o lugar de cada componente curricular na área. A finalidade era construir uma ideia de pertencimento e, consequentemente, uma identidade

de “área”. Afinal, o que representa a área de Linguagens no currículo do Ensino Fundamental? Como os diferentes componentes curriculares podem se articular e tecer a área?

Assim, a proposta de formação do GT Linguagens, construída por um grupo de professoras formadoras licenciadas em Arte, em Educação Física e em Língua Portuguesa, ainda que não abrangesse a língua estrangeira moderna, desafiou o grupo a pensar a área de Linguagens partindo do seu lugar, do seu componente curricular. Em um movimento que ia da parte ao todo e do todo às partes, construíram-se algumas práticas interdisciplinares. E essas práticas remetem a Gatti (2003), quando afirma:

> Tudo isso reforça a ideia de que, para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem (GATTI, 2003, p. 203).

Acreditamos, dessa forma, que estávamos proporcionando aos professores a construção de uma identidade dentro de um coletivo que se complementa, tanto uma identidade pessoal em um coletivo, quanto uma identidade epistemológica que se faz no particular e no global. Carvalho corrobora nossa proposta ao dizer que “falar dos educadores em seus processos de formação continuada é, primeiramente, falar de sua identidade e profissionalidade, individual e coletiva” (CARVALHO, 2005, p. 97).

A tentativa de viver o terceiro pressuposto que fundamentou a proposta deste programa – trabalho colaborativo formado pelos interesses e desejos de coletivos de professores – aproximou-se às “comunidades interpretativas” que Santos (2002) elege como essenciais para lidar com os desafios que as problemáticas contemporâneas apresentam às sociedades. No contexto desse programa de extensão, poderíamos relacionar as “comunidades interpretativas” aos grupos de trabalhos que constituíram o GT Linguagens, tanto aquele que congregava professores de diferentes municípios mediante encontros mensais no *Campus* da UFFS, quanto aquele que se formava em âmbito escolar ou municipal, também mensalmente. Esses coletivos constituídos em âmbito geral e local só foram possíveis como “comunidades interpretativas” porque foram formados por meio do diálogo entre área do conhecimento e componente curricular e, ainda, entre o coletivo de escolas e as escolas de modo particular. Carvalho (2005, p. 105) menciona em sua pesquisa que os professores arguiam:

> [...] a valorização da escola como espaço privilegiado de formação continuada, assim como a necessidade de os processos de formação continuada, desenvolvidos em qualquer âmbito, apresentarem uma perspectiva de "comunidades interpretativas" e/ou comunidades compartilhadas.

Nesse mesmo sentido, Santos (2000) destaca que os professores valorizam as comunidades compartilhadas porque percebem a necessidade da instauração de "comunidades dialógicas, interpretativas e interativas" (CARVALHO, 2005, p. 105). Essa ideia coaduna com a proposta de formação do GT Linguagens porque ele se preocupou em elaborar a programação da formação considerando os desejos e as necessidades dos professores, porém, desdobrando as discussões em "comunidades interpretativas": uma envolvendo os professores de diversos municípios; outra, em âmbito escolar. Dessa forma, também a escola passa a ser compreendida como um lugar para a formação continuada. Além disso, essa metodologia envolvia uma dinâmica de discussão que superava a ideia de formação individualizada, pois as atividades propostas sempre exigiam o diálogo e a colaboração.

Imbernón (2010) também propõe romper com a cultura individualista da formação continuada sob uma ação colaborativa que implique em responsabilidade e compromisso coletivo para transformar o espaço escolar em "lugar de formação continuada" para aumentar a autonomia profissional. Esse tipo de formação continuada deve estar fundamentado no princípio de uma atitude participativa não artificial, não obrigatória, mas demandada pela ação voluntária e interessada em aprender em uma ambiente de colaboração, pois, segundo Imbernón (2010, p. 67),

> A cultura do isolamento na profissão de educador fez com que se separasse o compromisso do trabalho, beneficiando aqueles que se comprometem pouco e facilitando, nas instituições educacionais, a falta de solidariedade, as lutas internas, o aparecimento daqueles padrões de trabalho, às vezes egoístas e competitivos que favorecem uma atomização educativa, um contínuo pensar e trabalhar solitário, uma compartimentação e realização das coisas "à minha maneira". O isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa.

Romper o isolamento entre os professores é o primeiro passo para superar a fragmentação curricular e epistemológica que impede a consti-

tuição da ideia de área de conhecimento. Na verdade, não temos hoje uma área de conhecimento Linguagens, e sim uma representação de componentes curriculares justapostos em uma matriz curricular, que raramente estabelecem algum tipo de conexão ou alguma relação dialógica entre si.

Considerando essa interpretação, organizamos uma proposta formativa no GT Linguagens que pudesse provocar algumas aproximações entre os componentes curriculares, a fim de vivenciarmos experiências de intervenções interdisciplinares. Porém, cabe esclarecer que não estávamos considerando a inexistência destas experiências no grupo, mas sim que precisávamos olhar para esse contexto com a intenção de identificar qualquer possibilidade que pudesse evidenciá-las, a fim de potencializá-las.

Com essa intenção, pretendíamos refletir sobre o quarto pressuposto que estávamos considerando nesse processo de formação continuada – a interdisciplinaridade e as relações dialógicas. Nessa direção, trabalhamos a ideia de construção de área de conhecimento partindo de uma visão ampla desse campo epistemológico e, em seguida, abrindo para estudos particularizados em cada componente curricular. Como em um movimento que parte do todo em direção às partes e vice-versa, estabelecemos diálogos que vislumbraram possibilidades interdisciplinares capazes de construir uma ideia de "área de conhecimento" possível nas escolas.

Com frequência, nossos currículos escolares seguem uma racionalidade positivista e cientificista e se organizam em componentes curriculares que desenvolvem o conhecimento de forma isolada, o que impede a construção de uma visão complexa do conhecimento, principalmente do mundo em seus aspectos culturais, históricos e políticos. Segundo Japiassu (1976, p. 97),

> [...] foi uma filosofia das ciências, mais precisamente o positivismo, que constituiu o grande veículo e o suporte fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar, porque nenhuma outra filosofia estruturou tanto quanto ela as relações dos cientistas com suas práticas. E sabemos o quanto esta estruturação foi marcada pela compartimentação das disciplinas, em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada objeto particular, constituindo a propriedade privada desta ou daquela disciplina.

No entanto, ao mesmo tempo, vivemos o desafio da construção de outra organização curricular, aberta e interdisciplinar, que tem nos provocado inúmeros estudos (teorizações) e tentativas (práticas), dentre os quais, apresentamos neste capítulo uma reflexão sobre o que vivenciamos no GT Linguagens em direção a esta perspectiva.

## O CURSO DE LETRAS E A AÇÃO DIALÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Anteriormente à proposta interdisciplinar desenvolvida em 2019, o Curso de Letras – *Campus* Cerro Largo iniciou uma ação dialógica ainda em 2018, na área de Linguagens, com o mesmo grupo de professores em formação inscritos no Programa Macromissioneiro. Na ocasião, sete formadores do curso elaboraram um questionário diagnóstico com a finalidade de capturar as necessidades dos professores e assim distribuir as temáticas em cada encontro. Os resultados foram contemplados ao longo do ano, com os seguintes temas emergentes: contextualização da BNCC, concepções de linguagem, comunicação não violenta e mediação escolar; educação inclusiva; ensino de literatura e letramento escolar e ensino na área de linguagens. Em avaliação realizada ao final do ciclo formativo, os professores da rede de ensino sugeriram para o ano subsequente um olhar mais específico para cada componente curricular, bem como aprofundar o RCG e a BNCC.

A palavra, como elo formativo, possibilitou o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre a universidade e os educadores da região. Em 2019, o trabalho realizado com ênfase interdisciplinar entre os componentes curriculares da área de Linguagens indicou a necessidade de manter-se a direção e assim identificar, qualificar e fortalecer a área de conhecimento. Para isso, um aspecto fundamental ao longo da formação foi a ação dialógica intrínseca à interdisciplinaridade.

O olhar profissional dialógico requer investir em relações dialógicas, abordando a palavra numa ação zelosa da palavra alheia. Movimento este que depende exclusivamente da voz do outro, nesse caso, dos profissionais das redes de ensino. Sabe-se que a linguagem verbal é constitutiva e constituidora dos sujeitos, e que as trocas simbólicas são interdependentes das condições de produção apresentadas aos sujeitos. Ao tomarmos o conceito de dialogia como a condição do sentido do discurso, em que tudo o que é dito não pertence somente ao falante e que o *eu* constitui-se verbalmente ancorado no *nós*, podemos dizer que a escolha por uma atitude dialógica em direção aos sentidos traz uma abertura ao desconhecido, ao novo, a uma necessidade imperiosa de escuta ativa. Não há resultados prévios, mas construídos no grupo social, em cada encontro. Recuperam-se aqui as palavras de Brait (2003), ao esclarecer que:

> [as relações dialógicas] não podem ser reduzidas nem às relações lógicas, nem às relações psicológicas, nem às relações naturais ou mecânicas. Elas constituem uma classe

> específica de relações entre sentidos, cujos participantes podem ser unicamente enunciados completos, ou vistos como completos, e por trás dos quais estão os sujeitos discursivos (BRAIT, 2003, p. 25).

Nesse caso, os sentidos não são dados nem pelos formadores, nem pelos professores em formação, e sim constituídos numa esfera discursiva própria, a partir do encontro de vozes. O que ocorre efetivamente está a cargo dos sujeitos discursivos – sujeitos histórico-sociais – no instante discursivo. E é nessa abertura aos sentidos do outro que está a legitimidade de uma formação. Esses sentidos se tornam eco nas práticas profissionais em seus contextos e tempos específicos, pois foram convidados à expressão e, aceito o convite, constituíram-se com o grupo. Os sentidos saem da dimensão própria simbólica, vão para a coletiva e retornam para a individual, num movimento contínuo, desenvolvendo a autoria a partir do outro. Cientes disso, interessa-nos, aqui, refletir sobre como se dão os encontros de sentidos numa proposta interdisciplinar de formação.

## A INTERDISCIPLINARIDADE NA ÁREA DE LINGUAGENS

Podemos pensar a interdisciplinaridade no âmbito do conhecimento científico e também na relação entre os sujeitos – os professores – na forma como organizam o ensino. Por isso, não há como efetivar práticas interdisciplinares com os alunos se elas não estiverem fundamentadas no diálogo, ou seja, em uma coletividade, em atitudes colaborativas entre os professores. Fazenda (1991, p. 82) nos diz que "um projeto interdisciplinar pressupõe projetos de vida pessoais"; portanto, podemos compreender que a interdisciplinaridade é também uma postura diante do conhecimento. É como se estivéssemos usando uma lente sobre a complexidade do conhecimento para estabelecer conexões e relações entre os diversos componentes curriculares.

Ainda, Fazenda (2008, p. 93) ratifica a "interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento". Parece que este foi um princípio que conduziu os professores do GT Linguagens a pensar em possibilidades para a construção de práticas interdisciplinares na escola. Nesse sentido, nosso olhar à BNCC e ao RCG tinham como propósito compreender que "cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu *lócus* de cientificidade" (FAZENDA, 2008, p. 94-95).

Esse modo de pensar a construção da área de Linguagens se aproxima também do pensamento complexo que Morin (2005) explica como aquele que é "tecido junto", constituído por uma heterogeneidade inseparável que compõe a realidade. A complexidade não é entendida por Morin como algo difícil, mas como aquilo que não é simples, simplificado, que trata do todo e das partes sem considerá-las isoladamente. É um pensamento disjuntivo, mas que separa e une. Por isso, para constituir uma ideia de "área", há que se considerar a existência de uma relação que vai de cada componente curricular (as partes) a uma compreensão conceitual (o todo), a qual retorna a cada uma delas, em um processo de retroalimentação que produz uma realidade hologramática. Tudo isso coloca o conhecimento em um movimento espiral, que não se fecha em uma totalidade, mas sempre se amplia.

Os componentes curriculares da área de Linguagens possuem uma condição comum a todos, a expressão humana. Assim, a natureza complementar de manifestação expressiva de tais componentes conduz a um processo natural de ensino e aprendizagem voltado para um ser integrado. A interdisciplinaridade no ambiente pedagógico requer não somente o olhar holístico e integrado dos fenômenos, mas também uma sistematização didática do encontro das disciplinas. Tal planejamento da ação envolve, como se sabe, as concepções subjacentes às práticas. Assim, importa saber como os professores da região compreendem a interdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, o trabalho de formação realizado em 2019, com ênfase interdisciplinar, buscou inicialmente escutar os conhecimentos prévios dos professores e as ações já em andamento, ou seja, constituir uma percepção interdisciplinar atual em conjunto. Em relação aos saberes, os professores apresentaram características fundamentais da interdisciplinaridade – o aspecto global e a necessidade de ação conjunta entre os pares:

> O trabalho interdisciplinar é de extrema relevância, desde que realizado conjuntamente pelos professores [...] a importância desta prática globalizada para uma aprendizagem significativa as gestões podem colaborar para que haja o ambiente necessário para o planejamento conjunto e possibilitar um pensar em grupo que se torne efetivo.
>
> Compreendendo que todos os componentes curriculares, resgatam a possibilidade de deixar de lado o pensamento fragmentado, buscando o conhecimento no coletivo.

O grupo marca a necessidade do trabalho em conjunto. Nos encontros da formação, as falas trouxeram também dificuldades para que esse

conjunto se efetivasse, como o ambiente apropriado para o planejamento, o tempo destinado a isso e a necessidade da presença dos professores de cada componente para que se tenha o diálogo. Numa escuta atenta, o GT Linguagens foi desenvolvendo e proporcionando os encontros em resposta às solicitações. Nos espaços e tempos da formação, foi possível observar que, num primeiro momento, apenas o acesso ao dizer do outro já constituía um movimento de unidade em cada encontro. Os pares sentiram-se contemplados nos dizeres e mostraram-se bem receptivos às dinâmicas interdisciplinares trabalhadas pelos professores formadores de cada componente curricular.

A conexão dos saberes parece ocorrer no momento em que se apresenta uma necessidade cotidiana do professor. Assim foram os relatos nos encontros. Os professores, além do desejo em vivenciar e ter contato com diversas práticas de sala de aula, trouxeram dúvidas em relação ao entendimento conceitual específico de cada componente, bem como no conjunto da área de Linguagens. Nesse sentido, foram formados grupos com diferentes configurações para as discussões: mesmo componente curricular e diferentes municípios; com diferentes turmas; diferentes componentes curriculares e mesma turma ou mesmo município; diferentes escolas. O acesso e o contato com diferentes pontos de vista parecem ter ampliado e aberto espaço para as reflexões a partir das práticas. É legítimo que o professor tenha, como primeira necessidade, a transposição didática dos conceitos que envolvem o ensino, assim como é verdadeiro que não se elaboram planejamentos adequados sem uma consistência conceitual. Desse modo, os sentidos construídos pelo conjunto tornam-se significativos ao compartilhar vivências profissionais contextualizadas.

Uma vez que se considera a subjetividade histórica de cada voz, temos que contemplar da mesma forma a condição e a capacidade de troca, de ouvir empaticamente o outro, e a segurança em expressar tanto o que se sabe, quanto as limitações dos próprios saberes e assim construir um trabalho coletivo. Para que se elabore, conjuntamente, a área de conhecimento, um dos aspectos fundamentais é o quanto cada componente se apropria de seus saberes, o quanto cada professor ocupa seu lugar. Daí a importância de cada componente curricular olhar para seus objetos de conhecimentos específicos e integrar o conjunto.

O programa de extensão Macromissioneiro oportunizou o tempo e o espaço para a interdisciplinaridade, assim como buscou desenvolver o trabalho nas especificidades de cada componente, sem perder a ideia de conjunto como área de conhecimento. Nos encontros em que foram tratados os objetos de conhecimento específicos dos componentes curriculares, muitas foram as dúvidas e os esclarecimentos, bem como as trocas

entre os professores, o que indica a necessidade da apropriação dos saberes de cada componente. No momento que o movimento se dava para o todo, para a área das linguagens, oportunizou-se o contato entre tais saberes. Observou-se a necessidade de manter os encontros conjuntos para fortalecer as trocas entre os professores.

Após as discussões e reflexões ao longo do ano, com aprofundamento específico dos objetos de conhecimento e dinâmicas interdisciplinares, solicitamos um planejamento interdisciplinar com o seguinte enunciado: "A partir dos encontros realizados, elaborem um planejamento interdisciplinar com os componentes curriculares da área das linguagens". O retorno dado mostrou-nos alguns elementos importantes de destaque para continuidade do trabalho, quais sejam: quantos e quais componentes curriculares foram contemplados; os critérios utilizados para tal seleção; a relação estabelecida entre eles; o tempo destinado a cada um; o aprofundamento dos objetos de conhecimento no planejamento geral.

Relativo às escolhas dos componentes curriculares, os planejamentos foram feitos com dois a quatro componentes da área de linguagens (Língua Portuguesa *x* Educação Física; Língua Portuguesa *x* Arte; Educação Física *x* Arte *x* Língua Portuguesa; Língua Portuguesa *x* Arte *x* Língua Inglesa *x* Educação Física). Outros tiveram cinco componentes de outras áreas, como Matemática e Ciências da Natureza (Língua Portuguesa *x* Ciências *x* Arte *x* Educação Física *x* Matemática). Todos os planejamentos trouxeram a Língua Portuguesa relacionada aos outros componentes e teve ainda um que expandiu para outras áreas. Numa visão interdisciplinar, como os componentes curriculares articulam-se na constituição da área, cabe, então, questionar: qual o protagonismo de cada componente? Em que medida os saberes e objetos de conhecimento estão sendo contemplados? De que forma? Quais as aproximações e as inter-relações necessárias para a configuração da área de Linguagens?

Em relação aos critérios dos planejamentos, eles foram por assunto (pobreza, diga sim à vida, cidadania...), tema (fotografia, lenda da erva mate...) e conteúdo (esportes de aventura na natureza, água...). Partia-se do tópico principal na perspectiva de um componente curricular e, na sequência, desenvolviam-se atividades relativas ao tópico. Prevalecia o olhar e o detalhamento de um componente, enquanto que os demais ocupavam um papel complementar ou de reforço da perspectiva prevalecente. Em alguns planejamentos, os professores do componente prevalecente elaboraram a partir de seus conhecimentos específicos e arriscaram sobrepor atividades dos outros componentes. Isso é indicado pela profundidade e superficialidade das atividades. Percebe-se o quão as atividades estão subsidiadas pelos conhecimentos específicos e quando são atividades elaboradas apenas

com o conhecimento leigo dos componentes curriculares. Isso informa o quanto é insubstituível o profissional formado em determinada Licenciatura. Diferentemente de ser uma escolha em abordar mais um componente do que outro (uma vez que é necessária tal distribuição ao longo do ano), a questão é: com que base tais práticas estão sendo feitas?

O tempo destinado a cada um no planejamento variou conforme o componente curricular prevalecente, ou seja, caso o assunto, tema ou o conteúdo fosse, por exemplo, de Língua Portuguesa, era majoritariamente distribuído em detalhes, enquanto as demais atividades de outro componente eram apenas mencionadas ligeiramente. Já referente às relações estabelecidas pelos componentes curriculares, observou-se que foram de continuidade, de acréscimo, de expansão, de reforço e algumas descontextualizadas, focadas no conteúdo do componente curricular isoladamente, sem relação com o planejamento geral. A maior parte das atividades foi dividida com os títulos de cada componente curricular (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa...), seguida das atividades. Apenas num planejamento não houve tal divisão: diferentes áreas (Língua Portuguesa e Ciências) elaboraram conjuntamente uma atividade (um questionário sobre a água e o esgoto). A partir das relações apresentadas, foi necessário ponderar quais as possíveis relações entre os componentes curriculares.

As articulações entre os componentes curriculares pareciam convergir para a mesma direção, uma vez que os planejamentos indicaram a necessidade de ter um elo entre as atividades, seja por temática ou por conteúdo. Dessa forma, os projetos de atividades interdisciplinares respeitaram uma linha condutora. No entanto, a abordagem das atividades planejadas indica a necessidade de ter maior cuidado e aproximação entre os componentes. Especialmente no que se refere aos princípios básicos de cada ciência, concepções subjacentes às práticas que somente o profissional habilitado pode falar sobre. Exemplo disso acontece na solicitação de um desenho após um conto ou uma produção textual indefinida após uma prática de esporte. Até que ponto as habilidades dos componentes curriculares estão sendo contempladas e trabalhadas nessas práticas? Os saberes dos componentes curriculares estão sendo respeitados ao elaborarem o planejamento? Contudo, as vivências proporcionadas nos encontros possibilitaram a materialização dos sentidos a partir da expressividade. Expressar as representações do que se pensa e se faz gera um movimento crescente de qualificação, ainda mais num ambiente de escuta acolhedora e aceitação, em que cada expressão é percebida como uma oportunidade de desenvolvimento do trabalho. É a partir dessas vozes que se estabelece uma continuidade consistente do trabalho formativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este capítulo queremos evidenciar a experiência vivida como formadoras de professores (que fomos) neste trabalho de formação continuada. O desafio que o programa de extensão nos colocou diante da formação de professores na área de Linguagens tinha o propósito de problematizar a tessitura dessa área, pois ela forma um campo epistemológico, reconhecido pela BNCC por meio de quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa (a BNCC não inclui outras línguas), Arte e Educação Física. No entanto, não basta a justaposição destes componentes na matriz curricular. Para que a "área" componha um todo, faz-se necessário que os componentes curriculares, as partes, travem alguns cruzamentos de caráter dialógico e investigativo entre si.

A experiência aqui relatada procurou mostrar como foi vivido esse desafio e as im/possibilidades que emergiram a partir das condições existentes no grupo. Algo foi feito, não se trata de acertos ou erros, mas de invenções e criações que produziram movimentos intencionais e reflexivos para pensar o ensino na escola vinculado a uma comunidade dialógica. Desse modo, rompe-se com o isolamento dos sujeitos nas escolas, no ensino, e cria-se um encontro que exige diálogo e solidariedade entre os professores.

O evento dialógico favorecido pelo contexto proporciona a ampliação e o movimento necessário para o trabalho em sala de aula. O Curso de Letras no espaço de formação continuada buscou zelar pelo fluxo contínuo da palavra para o encontro necessário dos sentidos. Em tempos do desconhecido, de desafio para a criação do novo, o trabalho conjunto parece ser o caminho necessário para qualificar a ação docente. A prática de ouvir e falar torna-se essencial para a qualidade de uma formação continuada. Desenvolver tais habilidades requer tempo e espaço, objetivos primordiais do programa. O trabalho parece estar numa direção favorável ao crescimento da região, em que todos ganham e se fortalecem como grupo.

# REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. *Formação de professores*: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo incloncluso**.** *In*: BARROS, L. P. D.; FIORIN, J. L. *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*: em torno de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: USP, 2003.

CARVALHO, J. M. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.28, p. 96-107, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100008. Acesso em: 13 nov. 2019.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade*: um projeto em parceria. Coleção Educar, v. 13. São Paulo: Loyola, 1991.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Revista do Centro de Educação de Letras*. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008. Disponível em: http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146/3191. Acesso em: 16 dez. 2019.

GARCIA, M. M. A.; FONSECA, M. S.; LEITE, V. C. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a10v29n3.pdf. Acesso em: 13 dez. 2019.

GATTI, B. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, p. 191-204, 2003.

GEREMIA, D. S. *et al*. O ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura na perspectiva de uma universidade popular: *II conferência de ensino, pesquisa e extensão da UFFS* (COEPE). Chapecó: UFFS, 2018. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/coepe/edicao_ii/livro/o-ensino-a-pesquisa-a-extensao-e-a-cultura--na-perspectiva-de-uma-universidade-popular. Acesso em: 10 dez. 2019.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, E. *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.

TREVISOL, J.; CORDEIRO, M. H.; HASS, M. (org.). Construindo agendas e definindo rumos: *I Conferência de ensino, pesquisa e extensão.* Chapecó: UFFS, 2011. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graducao/equipes-de-trabalho/conferencia-de-ensino-pesquisa-e--extensao/edicao-i/documentos/arquivo-02. Acesso em: 10 dez. 2019.

# SOBRE OS **AUTORES**

## ALAN RICARDO COSTA

Doutor em Letras (UNISC), Mestre em Letras (UCPel) e Licenciado em Letras Espanhol (UFSM) e Português/Inglês (Unicesumar). É Professor Substituto no Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus* Assis Chateaubriand-PR, onde atua como docente de português, literatura e espanhol. Foi professor contratado na Universidade Franciscana (UFN, antes Centro Universitário Franciscano), Professor Substituto na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Cerro Largo-RS, e Professor Tutor no Curso de Letras Espanhol EaD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atualmente integra o Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Formação Docente e Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas (POLIFONIA). Contato: alan.dan.ricardo@gmail.com

## ANA CECILIA TEIXEIRA GONÇALVES

Doutora em Letras (UFSM), Mestre em Letras (UFSM) e Licenciada em Letras Português/Literaturas (UFSM). É Professora Adjunta de Língua Portuguesa, Linguística e Estágios Supervisionados na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Cerro Largo-RS, onde vem desempenhando várias funções, dentre elas a Coordenação do Curso de Letras, de 2015 a 2017, a Coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de 2018 a 2020, além da coordenação de projetos de pesquisa. Também é membro do grupo de Pesquisa GEPETEC. Contato: acgteixeira@uffs.edu.br

## ANGELISE FAGUNDES

Doutora em Educação (UFSM), Mestre em Letras (UFSM), Licenciada em Letras / Português e em Letras / Espanhol (UFSM). É Professora Adjunta da área de Ensino de Espanhol do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Cerro Largo-RS, onde coordena o Centro de Línguas (CELUFFS/CL). Na pesquisa, é vice-líder do Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Formação Docente e Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas (POLIFONIA), coordenadora do Projeto Formação de professores de línguas na contemporaneidade e do subprojeto Formação de professo-

res de línguas desde las fronteras: inventário e reflexões sobre a pluralidade linguística na/da região de abrangência da UFFS, *Campus* Cerro Largo. Representa a UFFS no Grupo de Trabalho do Espanhol RS (GTERS) desde a sua constituição e que, mais tarde, passou a chamar-se #FicaespanholRS. Contato: angelisef@gmail.com

## CAMILA STASIAK

Licencianda em Letras Português/Espanhol (UFFS), foi voluntária de pesquisa no projeto "Estruturas poéticas emergentes da modernidade", bolsista no projeto "Imprensa e Estado: efeitos da história e da memória na língua do/no Brasil" e participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante o primeiro semestre de 2019. Contato: camila.stasiak1@hotmail.com

## CAROLINE MITIDIERI SELVERO

Doutora em Educação (UFSM), Mestre em Letras Estudos Linguísticos (UFSM), Especialista em TICs (UFSM), Graduada em Letras Licenciatura Plena Língua Espanhola e Respectivas Literaturas (UFSM), em Psicologia pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e em Língua Portuguesa (Anhanguera). É professora formadora no Curso de Licenciatura Letras Espanhol – Literaturas pela UAB/UFSM e professora do Ensino Fundamental – Anos Finais na Escola Medianeira, em Santa Maria. Contato: caroline.mitidieri@gmail.com

## CLARIDIANE DE CAMARGO STEFANELLO

Mestre em Letras (UFSM), Licenciada em Letras Português e Espanhol (UFFS) e Licenciada em Pedagogia (UNINTER). Tem experiência na área de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas no Ensino Fundamental e Médio (2015-2020) e em Língua Espanhola no Ensino Superior na UFFS - Campus-Cerro Largo-RS (2018-2019). É Diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II em Cerro Largo-RS e Professora nas Séries Iniciais na mesma escola. Trabalha com revisões e assessorias em trabalhos escolares e acadêmicos. Contato: claridiane_camargo@hotmail.com

## CLEUSA INÊS ZIESMANN

Doutora em Educação (PUCRS), Mestre em Educação na Ciências (Unijuí) e Licenciada em Pedagogia (Unijuí). É Professora Adjunta de Libras e Educação Inclusiva na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Cerro Largo- RS. Coordena projetos de pesquisa na UFFS (2020-2022), tendo bolsas de Iniciação Científica da CNPq e projetos de extensão voltados à Educação Especial/Inclusiva/Libras. É líder do grupo de Estudo e Pesquisa GEPEI e membro do grupo de Estudo e Pesquisa GEPETEC. Contato: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br

## CLEUZA PELÁ

Doutora e Mestra em Língua Portuguesa (PUC/SP), Licenciada e Bacharelada em Letras – Vernáculas (Universidade Presbiteriana Mackenzie). Na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Cerro Largo-RS, foi Professora Adjunta de Língua Portuguesa (e disciplinas correlatas) e de Estágios Supervisionados em Língua Portuguesa (2013-2017). Coordenadora do Curso de Letras (2014-2015) e Colaboradora do Subprojeto PIBID – Letras (2014-2017). Foi fundadora e, depois, membro do grupo de Pesquisa GEPETEC (2013-2019). Atualmente, no Instituto Vera Cruz – São Paulo-SP, na Pós-Graduação, é Professora de Didática do Ensino Superior, onde também orienta pesquisas monográficas. Em escolas públicas e privadas, desenvolve assessoria de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Contato: pecleu@gmail.com

## DEMÉTRIO ALVES PAZ

Doutor em Letras (PUCRS), Mestre em Letras (UFRGS) e Licenciado em Letras Português/Inglês (UFRGS). Em 2015, realizou estágio pós-doutoral no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É Professor Associado de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Cerro Largo-RS, onde desempenha várias funções, dentre elas: Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de 2014 a 2017; Coordenador do Curso de Letras, de 2017 a 2019; Coordenador do subprojeto Língua Portuguesa no Programa Residência Pedagógica (PRP), 2020-2022; coordena projetos de pesquisa na

UFFS desde 2011, tendo bolsas de Iniciação Científica da FAPERGS e do CNPq. Coordenador do Programa de Extensão Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, de 2018 a 2020. Contato: demetrio.paz@uffs.edu.br

## JEIZE DE FÁTIMA BATISTA

Doutora em Letras (UNIRitter), Mestre em Letras (UCPEL) e Licenciada em Letras Português/Espanhol (URI). É Professora Adjunta de Língua Portuguesa, Linguística e Estágios Supervisionados na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Cerro Largo-RS, onde desempenha várias funções, dentre elas: Coordenadora Adjunta do Curso de Letras, de 2017 a 2019; Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 2020 a 2022; Coordenadora de projetos de pesquisa na UFFS, 2020-2022, tendo bolsas de Iniciação Científica da FAPERGS e do CNPq; Coordenadora de projetos de extensão voltados à Dislexia; líder do grupo de Pesquisa GEPETEC e membro do grupo de Pesquisa GEPEI. Contato: jeize.batista@uffs.edu.br

## HILARY DE LIMA MACIEL

Acadêmica do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS. Bolsista do PIBID (2018-2020). Voluntária no Projeto de Extensão Dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa: o trabalho com língua materna na Educação Básica. Contato: hilary-maciel@hotmail.com

## LEILA BOM CAMILLO

Doutora em Letras (UFSM), Mestre em Letras (UCPEL), Licenciada em Letras Português/Espanhol (URCAMP). É professora Adjunta de Língua Portuguesa e Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), *Campus* Jaguarão. Membro de Pesquisa GELTE (UFSM). Atualmente pesquisa sobre práticas dialógicas e constituição identitária do educador linguístico. Contato: leilacamillo@unipampa.edu.br.

## LIVIO OSVALDO ARENHART

Doutor e Mestre em Filosofia (PUCRS), graduado em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Realizou estágio pós-doutoral no PPGEC da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. É professor Associado de Filosofia na Universidade da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo. É pesquisador de questões relativas às abordagens epistemológicas. Contato: livio.arenhart@uffs.edu.br

## LUCIANE MUMBACH

Acadêmica do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS. Bolsista do PIBID (2018-2020). Voluntária no Projeto de Extensão Dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa: o trabalho com língua materna na Educação Básica. Contato: lucianemumbach@gmail.com

## LUIZ CARLOS FELIPE

Mestrando em Estudos Literários (UEM), Especialista em Literatura Brasileira (UFPR), Licenciado em Letras Português (UFPR). É Professor de Literatura Brasileira no Colégio Universitário Mafrense em Mafra, Santa Catarina. Coordena o Clube de Leitura Gato Preto e desenvolve oficinas de leitura e criação literária com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Contato: luiz.felipe@professor.unc.br

## MARCUS VINÍCIUS LIESSEM FONTANA

Doutor em Educação (UFSM), Mestre em Linguística Aplicada (UCPel), com bolsa fornecida pela CAPES, licenciado em Língua Espanhola e Literaturas (UFPel). Realizou estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada pelo PPGL da UCPel com pesquisa sobre LMOOC, sob supervisão do professor Vilson Leffa. É Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) desde 2020 no Curso de Licenciatura em Português e Espanhol. De 2009 a 2020 foi professor da Universidade Federal de San-

ta Maria, onde atuou nos cursos de Licenciatura em Espanhol presencial e EaD. Orienta projetos de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM. É líder do Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Formação de Professores e Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas (POLIFONIA), registrado no diretório de grupos do CNPq. Coordena o Inova-Letras: Tecnologias Digitais e Ensino de Línguas e participa do projeto Formação de Professores de Línguas na Contemporaneidade. Contato: marcus.fontana@uffs.edu.br

## MÔNICA SEIDEL VORPAGEL

Graduada em Letras Português e Espanhol – Licenciatura (UFFS). Voluntária e bolsista no Projeto de Extensão "O uso dos jogos computacionais (software) como tratamento remediativo para o tratamento da leitura em crianças com dislexia" (2018/ 2019). Voluntária no Projeto de Extensão "Dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa: o trabalho com língua materna na Educação Básica". Contato: monicavorpagel@hotmail.com

## MORAIS ALEJANDRO FRANCISCO

Profesor en Letras (Universidad Nacional de Misiones-Argentina), Especialista Superior en Literatura y Escritura (Instituto Nacional De Formación Docente-Ministerio de Educación de la Nación), Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO). Coordinador del Club de Lectura Disidente (espacio autogestivo de educación no formal). Integrante del equipo Jornadas de inclusión a la vida universitaria (JIVU) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Contacto: ale.elnoexistentecaballero@gmail.com

## NEIVA MARIA MALLMANN GRAZIADEI

Doutora em Letras (UFRGS), Mestre em Letras (UFSM), Pós-Graduada em Ensino de Língua Espanhola e Literaturas (PUCRS). Licenciada em Língua Espanhola e Literaturas (UFSM). Foi Professora Adjunta de Língua Espanhola e de Literaturas na Universidade Federal da Fronteira Sul,

campus Cerro Largo – RS e campus Chapecó, SC desde 2010. Coordenadora do Curso de Letras (2011-2012). Idealizadora do projeto CELUFFS para ser implantado em todos os campi da UFFS, coordenadora de projetos de Pesquisa e Extensão, além de Iniciação Científica FAPERGS. Produtora e coordenadora do Projeto de Extensão do Programa Radiofônico na Rádio Caibaté AM "Sin Fronteras- culturas en la radio"na UFFS, campus Cerro Largo. Desde 2020 é professora Adjunta na UFSM – Santa Maria, RS no Curso de Letras Língua Espanhola e Literatura, integrante do Projeto de Extensão – Curso de Tradução. Contato: neiva.graziadei@ufsm.br

## NEUSETE MACHADO RIGO

Doutora em Educação (UFSM), Mestre em Educação (UNIJUÍ) e Licenciada em Pedagogia (FAFI/Dom Bosco). É Professora Adjunta na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Cerro Largo-RS, onde atua nos cursos de Graduação em licenciatura e no curso de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Ciências, na área dos Fundamentos de Educação e Educação contemporânea. Foi coordenadora do curso de Especialização em Orientação Educacional (2018-2019). Atualmente coordena o Projeto de extensão Formação Continuada de Professores da Região Macromissioneira (2019-2021). Integrante dos grupos de pesquisa GEPPEPP/UFFS, GEPE/UFSM e GPPPin/UFFS. Coordenadora de projetos de pesquisa relacionados à formação de professores, políticas educacionais, inclusão e diferenças. Contato: neusete.rigo@uffs.edu.br

## PABLO LEMOS BERNED

Doutor em Estudos de Literatura (UFF), Mestre em Letras (UFSM) e Licenciado em Letras: Português e respectivas literaturas (UFSM). É Professor Adjunto de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Cerro Largo-RS, onde já desempenhou várias funções, como Coordenador do Curso de Letras, 2012 a 2014, Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 2015 a 2016, Coordenador do Programa de Extensão "Linguagem, Interação e Comunidade", 2016 a 2020, Coordenador de Estágios do Curso de Letras, 2017-2020 e, desde 2013, coordena o projeto integrado de pesquisa "Estruturas poéticas emergentes da modernidade". Contato: pablo.berned@uffs.edu.br

## ROSIANE MOREIRA DA SILVA SWIDERSKI

Mestre em Letras (Unioeste), Licenciada em Letras, Português e Espanhol (Unioeste). Atualmente pertence ao quadro docente efetivo, como professora assistente de magistério superior, na área de Língua Portuguesa, na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Realeza, onde exerce atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura na linha de formação; atua também como Coordenadora/Orientadora do Subprojeto de Língua Portuguesa, no Programa Residência Pedagógica (Edital CAPES nº 01/2020), dos Núcleos de Língua Portuguesa, em Realeza-PR. Contato: rosiane.swiderski@uffs.edu.br

## SABRINA FERRAZ FRACCARI

Licenciada em Letras Português/Espanhol (UFFS), Mestranda em Letras (UFSM). Pesquisadora com bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi bolsista de iniciação científica nos projetos "Estruturas poéticas emergentes da modernidade" (2014-2016), "A modernidade na estrutura narrativa da ficção de João do Rio" (2016-2017) e "A contística de Ondjaki" (2017-2018), projeto este apoiado pelo CNPq. Foi também voluntária no projeto de extensão "Clube de Línguas Practicar ELE" (2016-2017) e no projeto de Monitorias da UFFS (Monitoria de Literatura 2016/2 e 2018/2). Contato: sabrina.fraccari@acad.ufsm.br

## SANDRA VIDAL NOGUEIRA

Doutora e Mestra em Educação (PUC/SP) e Pedagoga (Campos Salles/SP). Realizou estágio pós-doutoral em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões, Campus de Santo Ângelo/RS. É Professora Associada de Didática Geral na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Cerro Largo-RS. Professora do quadro permanente do Programa em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Bolsista nos Programas da UFFS "Gestão para Cooperação" e "Formação Continuada dos Professores da Região Macromissioneira". Líder do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Instituições (DIR-SOCIAIS). Coordenadora do Projeto de Pesquisa "Direito ao desenvolvi-

mento e seus territórios: História, forma e possibilidades para o Noroeste Rio-Grandense", UFFS-PES/2021-0523 (2021-2023). Contato: sandra.nogueira@uffs.edu.br

## SANTO GABRIEL VACCARO

Doutor em Literatura (UFSC), Mestre em Literatura (UFSC), Graduado em Procuração (UNLP) e Direito (UNLP), Licenciado em Letras Espanhol (UFSC) e Bacharel em Letras Espanhol (UFSC). É Professor Associado de Literatura Espanhola e Hispano-americana na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó-SC, onde desempenhou várias funções, dentre elas: coordenador do Curso de Letras (2014 a 2016) e participante do Curso de Especialização em Literaturas do Cone Sul da UFFS. É membro do Grupo de Pesquisa Trânsitos Literários da UFFS e coordena o projeto de pesquisa "Jorge Luis Borges: entre as armas e as bibliotecas" e os projetos de extensão "Letras sin fronteras", "PerCursos literarios" e "Grandes personajes de la literatura". Contato: santo.vaccaro@uffs.edu.br

## TIAGO MIGUEL CHIAPINOTTO

Licenciado em Letras Português/Espanhol, pela UFFS, onde participou como estudante voluntário do projeto de iniciação científica "Estruturas poéticas emergentes na modernidade". É professor de Língua Espanhola na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, desde 2018, e professor de Língua Portuguesa e Literatura no Centro Tecnológico Frederico Jorge Logemann desde 2019. Contato: chiapinottotiagom@cfjl.com.br

| | |
|---|---|
| Reitor | **Marcelo Recktenvald** |
| Vice-Reitor | **Gismael Francisco Perin** |
| Chefe do Gabinete do Reitor | **Rafael Santin Scheffer** |
| Pró-Reitora de Administração e Infraestrutura | **Rosangela Frassão Bonfanti** |
| Pró-Reitor de Assuntos Estudantis | **Rubens Fey** |
| Pró-Reitor de Gestão de Pessoas | **Claunir Pavan** |
| Pró-Reitora de Extensão e Cultura | **Patricia Romagnolli** |
| Pró-Reitor de Graduação | **Jeferson Saccol Ferreira** |
| Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação | **Clevison Luiz Giacobbo** |
| Pró-Reitor de Planejamento | **Everton Miguel da Silva Loreto** |
| Secretário Especial de Laboratórios | **Edson da silva** |
| Secretário Especial de Obras | **Fábio Correa Gasparetto** |
| Secretário Especial de Tecnologia e Informação | **Ronaldo Antonio Breda** |
| Procurador-Chefe | **Rosano Augusto Kammers** |
| Diretor do Campus Cerro Largo | **Bruno Munchen Wenzel** |
| Diretor do Campus Chapecó | **Roberto Mauro Dall'Agnol** |
| Diretor do Campus Erechim | **Luís Fernando Santos Corrêa da Silva** |
| Diretor do Campus Laranjeiras do Sul | **Martinho Machado Júnior** |
| Diretor do Campus Passo Fundo | **Julio César Stobbe** |
| Diretor do Campus Realeza | **Marcos Antônio Beal** |

| | |
|---|---|
| Chefe do Departamento de Publicações Editoriais | **Demétrio Alves Paz** |
| Revisora de textos | **Marlei Maria Diedrich** |

| | |
|---|---|
| **Revisão dos textos** | Autores |
| **Preparação e revisão final** | Marlei Maria Diedrich |
| **Projeto gráfico e capa** | Paolo Malorgio Studio |
| **Diagramação** | Paolo Malorgio Studio |
| **Divulgação** | Diretoria de Comunicação Social |
| **Formatos** | e-Pub, Mobi, PDF e Impresso |

Livro produzido com apoio da Fundação Araucária, através do Programa de apoio a publicações científicas – fortalecimento de editoras (Chamada pública 23/2018).

**Coordenador do projeto** Valdir Prigol

L649 Letras Cerro Largo 10 anos de ensino, pesquisa e extensão / Demétrio Aves Paz, Jeize de Fátima Batista (Org.). – Chapecó : Ed. UFFS, 2021.

ISBN: 978-65-86545-60-9 (PDF)
978-65-86545-61-6 (e-pub)
978-65-86545-58-6 (Mobi)

1. UFFS 2. Curso de Letras 3. Formação de professores 4. Ensino e pesquisa 5. Extensão I. Paz, Demétrio Alves (Org.) II. Batista, Jeize de Fátima (Org.)

CDD: 407

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Bibliotecas – UFFS
Arilthon Romulo Cavalcante Casimiro
CRB - 1/3376